محمد عابد الجابري

مواقف

إضاءات وشهادات

من ملفات الذاكرة الثقافية

13

الإلمامة بمجالات فكرية متنوعة!

قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه

-1-

عندما كان تكريس الأمية اختيارا لاتقاء بطالة الخريجين..!

مواقف

إضاءات وشهادات

محمد عابد الجابري

مجموعة كتب صغيرة "من ملفات الذاكرة"
تصدر عند بداية الشهر.

الكتاب الثالث عشر
الطبعة الأولى: مارس 2003

عنوان المراسلة :

1 ـ زنقة أومفال، بولو ـ الدار البيضاء 20150

فاكس : 85 10 50 (22-212)

البريد الالكتروني : aljabri@menara.ma

زوروا موقعنا على الإنترنيت في العناوين التالية :

http://www.aljabriabed.com

http://abedjabri.tripod.com/

http://www.geocities.com/jabri abed/

رقم الإيداع القانوني : 0173 / 2003

ردمد : 4939 - 1114

ردمك : x - 3014 - 0 - 9954



فهرس

مدخل

1- مسار متعدد الأوجه داخل أروقة التربية والتعليم.

تلك هي العبارات التي افتتحنا بها خاتمة كتابنا "أضواء على مشكل التعليم في المغرب" منذ ثلاثين سنة. ولا شك أن القارئ يلاحظ معنا أنها عبارات تعبر، إن لم يكن بلفظها فبمضمونها، عن واقعنا اليوم. ولا نظن أن أحدا سيتهمنا بالمبالغة إن نحن صرخنا اليوم، ونحن في بداية عام 2003، الصرخة نفسها التي أطلقناها في أواخر عام 1973.

فعلا، مشكل التعليم قائم، وبحدة. وما يطلق عليه اسم "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" الذي بدأ تطبيقه في أكتوبر 2000، وما أنجز منه في السنتين الماضيتين، أمران لا يختلفان في الجوهر لا عن "المذهب التعليمي" الذي وضعته "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" عام 1957، ولا عما تم إنجازه خلال السنوات التي تلته ... إلى عام 1973، تاريخ إطلاق تلك الصرخة، بل وإلى ما بعده إلى اليوم! وإذا كان ثمة من فرق فهو فرق في الدرجة وليس في النوع والجوهر!

وهذا ليس مجرد تمديد لحكم سابق استخلصناه، منذ ثلاثين سنة، من دراسة موثقة اعتمدت الوثائق والبيانات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية نفسها، بل إنه حكم أملته علينا متابعة متواصلة لتطورات وتموجات مشكل التعليم منذ بداية الاستقلال إلى اليوم 2003. فعلاوة على "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" الصادر في أواخر سنة 1973 أنجزنا دراسة مفصلة عن "السياسية التعليمية" في المغرب، منذ الحماية إلى أواخر الثمانينات من القرن الماضي، صدرنا بها كتابا لنا بعنوان "التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسات التعليم في المغرب وتونس والجزائر" صادر عام 1989. وتوالى بعد ذلك تتبعنا لتموجات هذا المشكل من

خلال دراسات وأبحاث وحوارات استمرت إلى ما بعد الشروع في تطبيق "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" سنة 2000.

لقد عرف هذا المسار الطويل لـ "مشكل التعليم في المغرب" محطات رئيسية : المذهب التعليمي الذي أعدته اللجنة الملكية لإصلاح التعليم عام 1957، ثم البرنامج الذي سطره التصميم الخماسي 1960-1964، ثم "المذهب التعليمي" المنسوب إلى وزير التعليم الدكتور بنهيمة 1966، ثم المشروع الذي عرض على "مناظرة إفران عام 1970، ثم "مخطط المسار" (1988-1992) الذي أعلن التخلي عن "فكرة المخطط بالمعنى التقليدي"، لنصل أخيرا إلى "مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين" الذي تم إقراره، بعد مد وجزر، عام 1999، وشرع في "تنفيذه" ابتداء من أكتوبر 2000.

وغني عن البيان القول إننا لسنا بصدد إعادة كتابة تاريخ هذا المسار الطويل الذي عرفه مشكل التعليم في المغرب، فالمقام مقام "مذكرات" وليس مقام بحث جديد. وبالتالي سيقتصر المقال هنا على "التذكير" بـ "المواقف" التي وقفناها من تموجات هذا المسار، مركزين على النصوص التي تشرح وتحلل "قمم" هذه التموجات.

وكما فعلنا في الموضوعات الأخرى التي تناولتها هذه المواقف فإننا لن نقتصر على "الشهادات"، أعني النصوص، بل سنمهد لها بـ"إضاءات" تربطها بـ "السيرة الذاتية" لكاتب هذه السطور، وبأخرى تبين مناسبتها وعلاقتها بالواقع الذي أملاها أو ساهم في توجيهها الخ.

وبما أن الأمر يتعلق هنا بواحد من أهم "ملفات الذاكرة الثقافية" لكاتب هذه السطور، فإن السؤال الذي يفرض نفسه كأول سؤال يربط الموضوع بـ "السيرة الذاتية"، هو التالي :

ما الذي جعل كاتب هذه السطور ينشر سنة 1972-1973 سلسلة مقالات في مجلة "أقلام" بعنوان "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب"، جمعت في كتاب صدر بنفس العنوان؟[1]

إن الجواب الصحيح عن هذا السؤال يتطلب، في اعتقادنا، استحضار تلك الظاهرة التي أبرزناها في سياقات عدة، في الأعداد السابقة من هذه السلسلة، ظاهرة تداخل السياسي والثقافي والتعليمي في مسار حياتي العملية والفكرية، وهو في الحقيقة والواقع تداخل كان -ولا يزال- يطبع الحياة المغربية بشكل بارز. ومع ذلك لابد

1- نشرت في مجلة "أقلام" خمس مقالات ظهر أولها في عدد يونيو-يوليو 1972 وآخرها في عدد ديسمبر 1973، ويرجع طول المسافة الزمنية بينهما إلى ظروف← ←المجلة المادية التي لم تسمح لها إلا بصدور خمسة أعداد في تلك المدة. وقد جمعت تلك المقالات وأضفت إليها مقالا سادسا وخاتمة فكان كتاب "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" الذي صدر في ديسمبر 1973. وقد لقي الكتاب رواجا واسعا فطبع عدة طبعات قبل أن تمنع السلطات الحكومية توزيعه. وفي أعقاب انتخاب برلمان 1977 طرح أحد الاخوة من "المعارضة الاتحادية" سؤالا في موضوع منع الكتاب فأنكر ممثل الحكومة أن يكون قد صدر أمر بمنع الكتاب، فاستأنفنا طبعه في السنة نفسها (1977) وتعددت طبعاته مرة أخرى وكان آخر ها عام 1985. وخلال جميع تلك الطبعات (عشر طبعات) بقيت نصوص الكتاب كما كتبت أول مرة سنة 1972-1973. أما لماذا لم نستأنف طبعه بعد سنة 1985 فلسببين: الأول هو أن إعادة طبعه كان يتطلب متابعة التطورات التي حدثت بين 1973 و 1985، ولم يكن هناك ما يدعو إلى ذلك، فالنتائج التي خرج بها الكتاب كانت ستبقى هي هي . والثاني هو أني كلفت من طرف "منتدى الفكر العربي في عمان" بتأليف كتاب في موضوع "السياسات التعليمية في المغرب العربي" وذلك في إطار مشروع "مستقبل التعليم في الوطن العربي". في هذا الإطار أصدرت كتابا بعنوان "التعليم في المغرب العربي: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر". وقد صدر الكتاب في كل من القاهرة وعمان والدار البيضاء (دار النشر المغربية 1989). وقد تناول الكتاب السياسة التعليمية في الأقطار المذكورة من الاستقلال حتى تلك السنة.

من اعتبار الحالات الخاصة. وأعتقد أن هذه الظاهرة تكتسي نوعا من الخصوصية في مسار حياتي العملية والفكرية، وهذا ما أريد إبرازه في هذه الفقرات:

1- فمن جهة يبدو وكأن الجانب المتعلق بـ "التربوي والتعليمي" في مساري العام قد حظي بنوع من الأولوية، على المستوى التأسيسي على الأقل. ذلك أن التحاقي بسلك التعليم، وأنا تلميذ في الثانية إعدادي، في أكتوبر من عام 1953، بعد أن أغلقت الثانوية التي كنت أدرس فيها في أعقاب نفي الملك الراحل محمد الخامس في أغسطس من السنة نفسها، قد جعلني أنخرط -مختارا أو مضطرا لا فرق- في فضاء رجال التعليم. لقد كان علي أن أمارس التعليم في القسم التحضيري من السلك الابتدائي دون أي إعداد مسبق. وعندما تبين لمدير المدرسة أن نتائج عملي في هذا القسم كانت جيدة قفز بي، بعد سنتين، إلى قسم الشهادة الابتدائية حيث درست سنتين أخريين: من أكتوبر 1955 إلى يونيو 1957.

وبالرغم من انشغالي بمهام التعليم فإني لم أتوقف عن متابعة الدراسة بمفردي، ومن خلال الكتب وحدها، الشيء الذي مكنني من الحصول خلال هذه السنوات الأربع، بصفتي مترشحا حرا، على الشهادة الأولى في الترجمة، والشهادة الثانوية (البروفي) ثم شهادة البكالوريا. وحصلت أيضا خلال المدة نفسها، وهذا له أهمية خاصة في موضوعنا، على شهادة الكفاءة في التعليم (1956). ولم تكن أهمية هذه الشهادة، بالنسبة لي مقصورة على الجانب المهني والبيداغوجي؛ بل لقد كانت لها أهمية خاصة على صعيد تكويني الفكري. ذلك لأن الترشح لـ"شهادة الكفاءة في التعليم" لم يكن يتم في ذلك الوقت عبر "مدرسة المعلمين"، إذ لم تكن هناك مثل هذه

المدرسة، بل كان الاستعداد من أجل الحصول على هذه الشهادة يتم بصورة حرة[2]. ليس هذا وحسب بل لم يكن هناك برنامج محدد! لقد كان المترشح أن يجتاز امتحانا كتابيا في "التربية وعلم النفس"، وبالتالي كان عليه أن يقرأ أكثر ما يمكن في هاتين المادتين. وبما أنه لم تكن هناك باللغة العربية مؤلفات خاصة بهذه الشهادة فقد كان على الذي يعد نفسه لنيلها أن يقرأ كل ما يوجد في المكتبات بالعربية في الموضوع. ولم يكن يوجد في المكتبات في ذلك الوقت من كتب التربية وعلم النفس غير تلك التي كانت تأتي من مصر، وكانت خاصة بطلبة كلية التربية في الجامعات المصرية، ومقررة للحصول على الإجازة (الليسانس) في هذا التخصص! لقد كان علي، إذن، قراءة هذه الكتب والاجتهاد في تحصيل ما تعرضه من معلومات في علم التربية وعلم النفس[3].

وإذا كان من غير "المعقول" أن أدعي أني كنت استوعب بشكل جيد ما كنت أقرأ، فمن المؤكد أني قد استفدت منها –إضافة إلى المعلومات التي مكنتني من النجاح في الشهادة المذكورة– ألفة

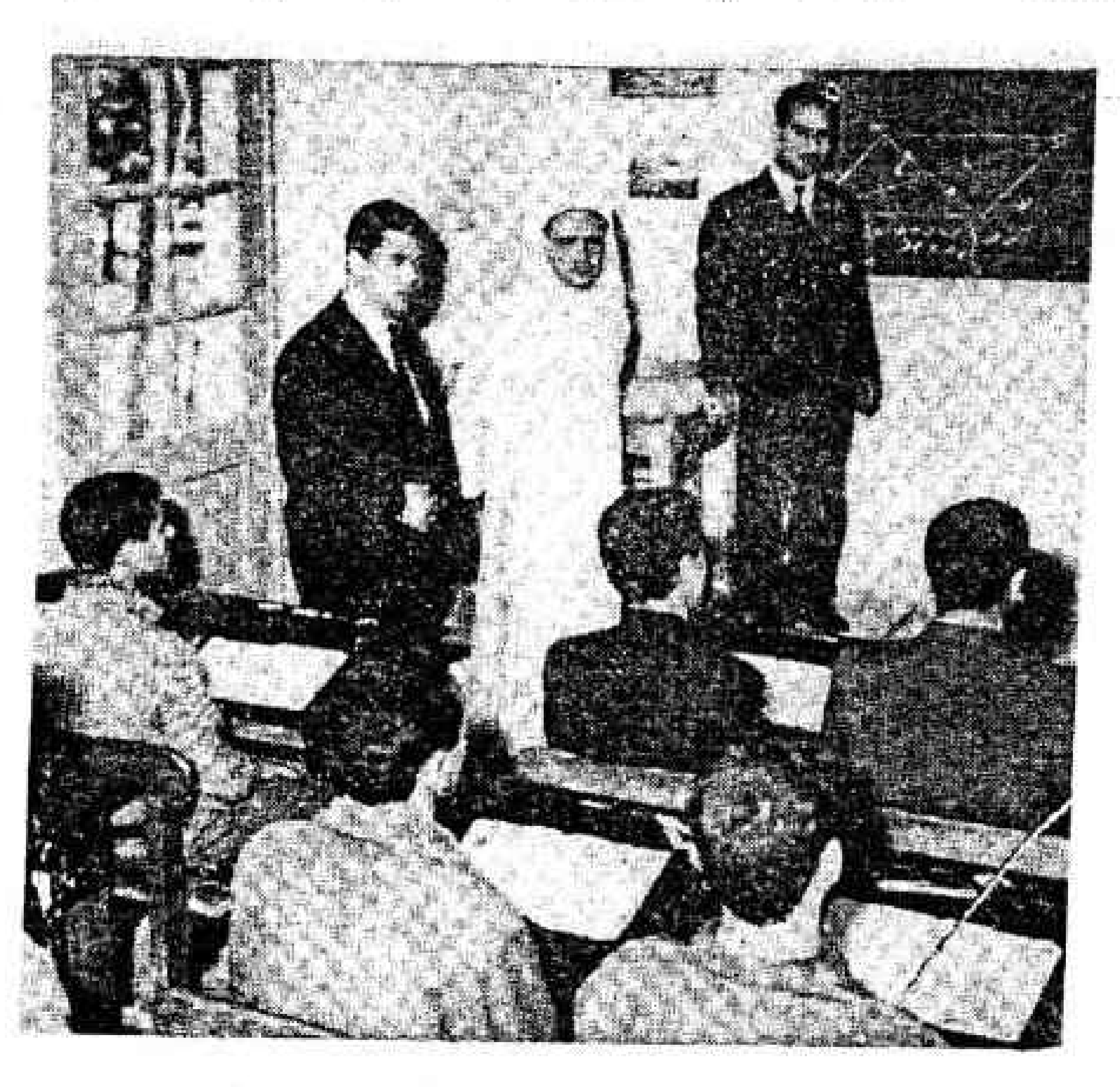
2– كانت هناك لقاءات مع المفتشين خاصة بمدرسي الفرنسية وكلهم تقريبا من الفرنسيين.

3– من الكتب التي أتذكر أني قرأتها في المادتين : كتاب "في علم النفس" من تأليف حامد عبد القادر ومحمد عطية الأبراشي جزءان. دار إحياء الكتب العربية ومؤسسة عيسى الحلبي. الطبعة الثالثة. القاهرة 1952. أما في التربية فهناك كتاب الاتجاهات الحديثة في التربية". لمحمد عطية الأبراشي. عيسى الحلبي. الطبعة الرابعة. القاهرة 1950. ثم كتاب "التربية وطرق التدريس"، جزءان، لصالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد. الطبعة الثانية دار المعارف. القاهرة 1950. وهذه الكتب هي من الكتب القليلة التي احتفظت بها ولم أعرضها للبيع عند استعدادي للذهاب إلى سورية للدراسة. ولا زالت تحتفظ بالطابع الذي كنت أضعه على كتبي، كما ذكرت في مدخل الكتاب الحادي عشر (انظر الصورة لاحقا).

بالموضوعات التي يتناولها علم النفس والتربية. إنها نفس الألفة التي اكتسبتها بالنسبة لكتب التراث العربي الإسلامي من خلال ما درسناه في القسم التكميلي (بعد الشهادة الابتدائية) في مسقط رأسي فجيج من ألفية ابن مالك في النحو ومختصر خليل في الفقه الخ، كما ذكرت ذلك في "حفريات في الذاكرة". والحق أن جيلي، من التلاميذ الذي قدر لهم أن يدرسوا في المدارس العربية الحديثة، قد تلقى تعليما مخضرما: كنا ندرس في آن واحد على الطريقة القديمة التي لم تكن تعطي كبير اعتبار للتطابق بين عمر الطفل الزمني وعمره العقلي، وعلى الطريقة الحديثة التي تنبني على هذا الاعتبار. ومثل يصدق على مضمون ما كنا نقرؤه قراءة حرة، ففي تلك المرحلة، أعني منتصف الخمسينات من القرن الماضي كنا نقرأ، من كتب الفكر العربي "المعاصر"، مؤلفات خالد محمد خالد وطه حسين والعقاد وأحمد أمين إلى جانب كتب سلامة موسى وروايات جرجي زيدان وكتب توفيق الحكيم ونصوص و"مشاهد" المصور وغيره من المجلات المصرية خاصة. وإذن فاعتمادنا على كتب جامعية في التربية وعلم النفس لتحضير شهادة الكفاءة في التعليم الابتدائي، ونحن في العشرين أو مادون العشرين من العمر الزمني، لم يكن حدثا فريدا، بل كان جزءا من كل. أكيد أننا لم نكن نستوعب بشكل كامل ما كنا نقرأ، ولكننا اكتسبنا مع ذلك أسس "الفكر الموسوعي" من خلال الألفة بمجالات فكرية متنوعة كانت أعلى من عمرنا العقلي، ومثل هذه الألفة هي، في الواقع، ما يبقى بعد أن ينسى الإنسان ما "قرأ".

ولم تتوقف علاقتي لا بالتعليم، كمهنة ولا بالتربية وعلم النفس كمعرفة، بحصولي على البكالوريا والالتحاق بجامعة دمشق لمدة

سنة، بل لقد استأنفت العمل بنفس المؤسسة (المدرسة المحمدية بالدار البيضاء) في السنة التالية (أكتوبر 1957) حيث كلفت بمهمة قائم مقام المدير في الأقسام الثانوية التي أحدثتها تلك المؤسسة في حديقة ليرمطاج، وقد أصبحت ثانوية تحمل هذا الاسم. وعندما تركت هذه المؤسسة في أعقاب انتفاضة 25 يناير 1959 التحقت بجريدة "التحرير" بصفتي سكرتير تحرير مداوم، وهي المهمة التي



المرحوم المعطي بوعبيد وزير الشغل في حكومة عبد الله إبراهيم يزور الأقسام المهنية التي أنشأتها وزارته في ثانوية ليرمطاج صحبة عامل الدار البيضاء المرحوم الحاج أحمد بركاش. ، ومعهم المؤلف، وكان مسؤولا عن المؤسسة، يستمعون للدرس. (التحرير 19 أبريل 1959)

تحررت فيها من مهمة "المداومة"، بعد سنتين، لأعود إلى التعليم كمدير للمعهد البلدي للبنات الذي أنشأه المجلس البلدي (الاتحادي) بالدار البيضاء عام 1962 (مع استمرار ارتباطي بالتحرير). هنا في هذه المرحلة دشنت نوعا آخر من العلاقة بالتعليم. لقد تعلمت من وظيفة مدير ثانوية أشياء كثيرة تخص الجانب الإداري في التعليم. فأصبحت أكثر ألفة بقضايا التعليم في المغرب. وقد تعززت هذه الألفة عندما بادرنا، أنا وزميلين صديقين، بتأليف كتاب في الفلسفة (الفلسفة العامة، والمنطق، وعلم الاجتماع، وعلم النفس) لأقسام البكالوريا سنة 1966، ثم عندما أسندت إلي مهمة "مفتش الفلسفة" في أقسام البكالوريا، ثم بتدريس مادة التربية في مدرسة المعلمين بالرباط، إضافة إلى عملي في كلية الآداب بجامعة محمد الخامس التي التحقت بها سنة 1967 وتوليت تدريس عدة مواد في السنوات الأولى من التحاقي بها، من بينها المواد المذكورة.

وإذن، فلقد أصبحت علاقتي العلمية والعملية بمادة التربية وقضاياها علاقة متينُة حتى لا أقول علاقة تخصص. وهذا ما جعلني أهتم بالمحاولات التي برزت في أوساط الفكر التقدمي فرنسا خاصة، والتي كانت تحاول استنباط "نظرية اشتراكية في التربية"، علما بأن النظريات التربية كانت إلى ذلك الوقت تتحرك في فضاء الفكر الليبرالي الأوربي. كل ذلك كان عبارة عن مخزون ثقافي في مجال قضايا التعليم والتربية هو الذي حركني، أو على الأقل منحني الثقة في نفسي، عندما بادرت إلى كتابة سلسلة مقالات في مجلة "أقلام" بعنوان "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" سنة 1972. ليس هذا وحسب بل إن هذا المخزون نفسه هو الذي حركني سنة 1975 إلى طرح موضوعين جديدين تماما، بالنسبة لما

كان متوفرا آنذاك باللغة العربية في مجال التربية والتعليم: الأول بعنوان "الخلفيات الإيديولوجية للنظريات التربوية"، والثاني بعنوان "المدرسة المغربية ووظيفتها الإيديولوجية"[4].

2- نظرة نضالية إلى قضايا التعليم.

2- كان ذلك عن الجانب المتعلق بـ "التربوي والتعليمي" في مساري العام، والذي قدم لي الأرضية المعرفية والعملية (أو النظرية والمهنية) التي أثمرت نصوص "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" التي خططت لها منذ البداية لتكون دراسة واحدة متماسكة الحلقات (كما كان الشأن في مقالات "أزمة الاشتراكية في البلدان المتخلفة). غير أن ذلك كله لا يفسر الطابع النقدي الصريح الذي تميزت به تلك "الأضواء". إن الكتابة النقدية التي من هذا النوع تجد مرجعيتها، في مساري الفكري، ليس في ذلك المخزون النظري والعملي الذي تراكم لدي عن قضايا التربية والتعليم فحسب، بل إنها جزء أو امتداد لمخزون آخر هو ذلك الذي يؤسس في تجربتي الفكرية ما عبرت عنه من قبل بـ"ممارسة الثقافة في السياسة". أعني بذلك الارتفاع بخطاب المعارضة السياسية إلى مستوى فكري يقطع مع خطاب السياسة "السياسوية" التي تتحكم فيها الاعتبارات الظرفية والطموحات الشخصية "الانتهازية" في الغالب!

4- الأولى كانت موضوع محاضرة بنادي النقابة الوطنية للتعليم بالدار البيضاء نشرت في جريدة المحرر بتاريخ 23-2-1975. والثانية محاضرة ألقيتها بنادي الطفولة ← ←الشعبية يوم 19-6-75 ونشرت في مجلة "أقلام" بتاريخ يوليوز 1975. نشرت المحاضرتان معا في كتابي "من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية".

لقد أتيحت لي فرصة الانخراط في الحركة التقدمية في مغرب الاستقلال منذ قيامها مع انتفاضة 25 يناير 1959، كما أوضحت ذلك في الكتاب الأول من هذه السلسلة. وسيكون علي الآن أن أضيف أن مهمتي في هذه الحركة لم تكن مقتصرة على العمل الصحافي والحزبي، بل لقد كنت منذ البداية شبه مرجع في شؤون التعليم، بالنسبة للحزب التي تأسس انطلاقا من تلك الانتفاضة (الاتحاد الوطني للقوات الشعبية) الشيء الذي نتج عنه الاتصال المباشر بالوثائق الحزبية الخاصة بالتعليم، وبالخصوص منها وثائق التصميم الخماسي الأول (1960-1964) الذي أعدته الحكومة التي شارك فيها الاتحاد، وكان يرأسها عبد الله إبراهيم. وقد اكتسبت من ذلك خبرة أعمق بالموضوع وصارت نظرتي إلى قضايا التعليم بالمغرب نظرة نضالية منخرطة في اتجاه فكري تقدمي ساهمت في إغنائه بمقدار ما كنت اغتني منه.

وهنا لابد من استحضار الظرفية السياسية التي كتبت فيها "أضواء على مشكل التعليم في المغرب". لقد جاءت هذه "الأضواء" النقدية في أعقاب "المخطط الثلاثي" الذي تلا المخطط الخماسي الذي أعدته حكومة الاتحاد الوطني. وكانت مهمة هذا المخطط الثلاثي هي تغيير الاتجاه في المغرب من أفق "البناء الاشتراكي" الذي تبناه التخطيط الخماسي إلى ما سمي بـ "الليبرالية الواقعية". وقد أفصحت هذه "الليبرالية الواقعية" عن نفسها فيما سمي بـ "المذهب التعليمي" الذي ارتبط باسم وزير التعليم آنذاك الدكتور بنهيمة. لقد رفع هذا "المذهب التعليمي" شعار "تقليص حجم التعليم من القاعدة" احتسابا لـ"بطالة المثقفين" في المستقبل، فقامت ضده معارضة واسعة وقوية خصوصا من طرف رجال التعليم

والأحزاب الوطنية. فكانت "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" امتدادا على صعيد الفكر النقدي لتلك المعارضة العامة التي حركت "السواكن" وكادت تؤدي إلى ما يشبه مظاهرات التلاميذ والطلبة في مارس 1965 بالدار البيضاء التي انقلبت إلى حوادث عنف دامية، تلك الحوادث التي أدخلت الرعب في نفوس أولئك الذين كانوا وراء "المذهب التعليمي" الذي نتحدث عنه، وما أسموه بـ "الواقعية الليبرالية".

وإذن فالطابع النقدي الصريح الذي طبع نصوص "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" كان أيضا امتدادا للمعارضة العارمة التي قامت في وجه ذلك "المذهب التعليمي". ولا بد أن نضيف إلى ذلك الانتفاضة الجديدة التي حدثت في الاتحاد الوطني للقوات الشعبية والتي انطلقت بصورة رسمية بقرارات 30 يوليوز 1972، لتتوج بالإعداد للمؤتمر الاستثنائي انطلاقا من ديسمبر 1973[5]

3- المنهج والرؤية في "أضواء على مشكل التعليم في المغرب".

3- أما الجانب "التحليلي النقدي" في هذه الدراسة فهو يتجاوز بكثير ما يعطيه الاهتمام بالتربية وعلم النفس وقضاياهما، ويتجاوز أيضا ما يمكن أن يساهم به انتمائي إلى حزب معارض حتى ولو كان في حجم الاتحاد الوطني للقوات الشعبية الذي تميزت أدبياته بطابع نقدي واضح وحاد في كثير من الأحيان. إن الطابع "التحليلي" النقدي لنصوص "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب"

5- لنذكر بأن المقال الأول من "أضواء على مشكل التعليم..." نشر في مجلة أقلام في عدد يونيو-يوليو 1972، في تزامن مع انتفاضة قرارات 30 يوليوز في السنة نفسها، وأن المقال الأخير منها نشر في نفس المجلة بتاريخ ديسمبر 1973 وهو الشهر الذي صدرت في تلك "الأضواء في كتاب.

التي كتبتها سنتي 1972-1973 لا يفسر بهذه الروافد وحدها، بل إنه امتداد لنفس الطابع الذي تميزت به نصوصي السابقة، والتي دار الكلام حولها في الكتابين الأخيرين (الحادي عشر والثاني عشر). ليس هذا وحسب، بل إن معالجتي لمشكل التعليم في المغرب كانت امتدادا مباشرا -على مستوى الإشكالية العامة وليس على مستوى التوقيت فحسب- للقضيتين الأساسيتين اللتين تناولهما الكتابان السابقان: قضية "الخروج من التخلف" من جهة، وقضية "البناء الاشتراكي من جهة أخرى".

وإذن فلقد كان كتاب "أضواء على مشكل التعليم في المغرب" حصيلة واضحة للتداخل بين التربوي والسياسي والثقافي في مساري الفكري. وهذا ما جعل نصوصه -في نظري على الأقل- نصوصا صامدة، يمكن أن تقرأ في أي وقت بدون أن يشوش الجانب الظرفي فيها، علاقة القارئ بها. إن "العام" فيها، وعلى المستوى المنهجي خاصة، يفرض نفسه، ومن هنا صمودها أما توالي الأيام والسنين!

وإذا نحن أردنا أن نرصد في نصوص هذا الكتاب الإرهاصات الأولى لما سنعبر عنه بعد ثلاث سنوات من صدوره بـ"مسألة الرؤية والمنهج"[6] فما علينا إلا أن نرجع إلى مقدمة الكتاب، وهي أول ما كتبت منه[7]، حيث نقرأ ما يلي: "ثمة إذن مشكل مزمن في المغرب، هو بلا نزاع مشكل التعليم.. والمشاكل أيا كان نوعها ليست بنت ساعتها، بل هي نتيجة عملية تطور ونمو: نمو الأجزاء في إطار الكل، ونمو الكل من خلال الأجزاء. معنى ذلك أن

6- طرحنا هذه المسألة بوضوح في مقدمة "من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية الصادر عام 1977

7- هي أول مقال نشر في الموضوع في مجلة أقلام. عدد يونيو يوليو 1972

المشاكل، أيا كانت، لها تاريخ. ومن ثمة يغدو الفهم الصحيح لها إنما يبدأ بفهم تاريخ مولدها ونشأتها وتتبع مراحل نموها وتطورها"[8]. يتعلق الأمر إذن بما أطلقنا عليه فيما بعد اسم "المعالجة البنيوية والتحليل التاريخي". أما الجانب الثالث الذي وسمناه بـ "الطرح الإيديولوجي" فنجده، وبوضوح كاف، في الفصل الثالث وفي الخاتمة. لقد قمنا في هذين النصين بطرح مشكلة التعليم في المغرب طرحا إيديولوجيا ليس من خلال "الصور التي يكشف فيها عن نفسه من وقت لآخر مثل إضرابات الطلبة ورد فعل المسؤولين ومواقف الأحزاب الخ، هذه الصور التي "لا تعبر عن المشكل تعبيرا كاملا، لا تعكس إلا جوانب منه، جوانب جزئية سطحية في غالب الأحيان"، بل لقد طرحنا الجانب الإيديولوجي في مشكل التعليم من خلال : تعرية جدية لجذوره وكشف واضح عن الإطار الذي نشأ فيه وبقي يتحرك في حدوده". أما الهدف فهو "رسم معالم الطريق التي تمكننا من وضع المشكل وضعا صحيحا، في إطاره الصحيح". وهكذا : "فإذا ما وفقنا في هذا فإننا سنجد أنفسنا لا أمام حلول ممكنة، بل أمام حل وحيد.. أما باقي "الحلول" فهي لا تعدو أن تكون مآزق ممكنة، بل محققة!"[9].

يتعلق الأمر إذن بطرح إيديولوجي مزدوج: الكشف عن "المعطيات الأساسية الجوهرية التي يعاني منها تعليمنا الآن" من جهة، وطرح البديل الوحيد الممكن من جهة ثانية. وما قصدناه بـ"المعطيات الأساسية الجوهرية التي يعاني منها تعليمنا"، ليست تلك التي تطفو على سطحه مثل "النتائج الهزيلة التي تسفر عنها

8- أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. ص 5

9- أضواء على مشكل التعليم ... ص5

الامتحانات ولا المستوى العام الآخذ في الانخفاض"، بل قصدنا طبيعة الفكر الذي خطط لهذا التعليم. وهو ما خصصنا له الفصل الثالث بعنوان "فكر النخبة والطابع التوفيقي لـ "المبادئ الأربعة"، وذلك بعد أن عرضنا في الفصل الأول والثاني للتطور التاريخي للتعليم في المغرب على عهد الحماية والنتائج التي أسفر عنها مع بداية الاستقلال. ومن دون شك فإن تحليل "فكر النخبة"، فكر "الطبقة المسيرة" في المغرب المستقل، يشكل "إضاءة" ضرورية من الأهمية بمكان، خصوصا في بداية السبعينات من القرن الماضي حين كان كل شيء في المغرب ينذر بحدوث ما قد يؤدي إلى تحولات كبرى في تاريخ هذا البلد (انقلاب الصخيرات 1971 وانقلاب أفقير 1972 على صعيد بنية الدولة، وقرارات 30 يوليوز 1972 على صعيد بنية الحزب المعارض، وهي القرارات التي أعلنت عن "الاختيار الديموقراطي" كوسيلة لاستكمال التحرير وبناء المجتمع الجديد، المجتمع الاشتراكي). والحق أن الذي يقرأ اليوم ما كتبته بعنوان "فكر النخبة!.."، على ضوء الظرف التاريخي الذي كتب فيه[10]، سيكتشف أنه يعكس تطورا هاما في الحياة المغربية، يبشر بتدشين قطيعة مع "الفكر التوفيقي" الذي ساد في أوساط "الطبقة المسيرة". وسيتبين القارئ ذلك بنفسه من خلال قراءته لهذا النص لاحقا.

أما الوجه الثاني من خطوة الطرح الإيديولوجي في المنهج الذي اعتمدناه فيبدو واضحا في خاتمة الكتاب التي جاءت بعنوان

10- نشر المقال في مجلة أقلام في عددها المؤرخ بمارس 1973، الشي الذي يعني أنه كتب قبل ذلك بشهر أو شهرين على الأقل. لان تسليم المواد إلى المطبعة كان يتم قبل صدور العدد بوقت طويل. وإذن فلا علاقة له بحوادث مارس من تلك السنة.

"الاختيار الوحيد الممكن"[11]. وقد طرحنا هذا الاختيار كجزء من "المهام التي تواجه جميع الشعوب التي عانت من الانحطاط والاستعمار، مهام: استكمال التحرير وبناء عالم الغد". وهي مهام "تتحدد مضامينها الحقيقية على ضوء المعطيات الراهنة، معطيات واقعنا ومعطيات عصرنا ... معطيات مجتمع شبه مستعمر شبه رأسمالي شبه إقطاعي..."[12]. وهكذا يرتبط "الحل الوحيد الممكن" في ميدان التعليم بنفس الإطار الذي طرحت "مسؤولية المثقفين في البلدان المتخلفة" (الكتاب الحدي عشر) و"أزمة الاشتراكية في البلدان المتخلفة" (الكتاب الحادي عشر). إنه الإطار نفسه الذي سيتولى التقرير الإيديولوجي رسم معالمه بشكل أوضح وأعمق.

...

وبعد فهل كنا، في ما تقدم، نؤرخ لمسار أم كنا نقرأ فيه؟

الواقع أننا قمنا بالعمليتين معا. وهذا شيء فرض نفسه. فالمسار الذي يطبعه التداخل بين مناحي عدة (السياسي والثقافي والتربوي)، والتداخل بين الخاص والعام، لا يمكن أن يكون مجرد حكاية لشؤون وشجون... إن "المذكرات الثقافية" لا يمكن أن تكتب خارج كلية الثقافة التي تنتمي إليها، لا يمكن أن تتعالى عليها، وإلا خرجت من دائرة المذكرات إلى فضاء التأملات. ونحن هنا نتذكر الماضي ونقرأ "المستقبل الماضي". أما "المستقبل الآتي" فشأنه شأن آخر!

11- كتب هذا النص في خريف 1973.

12- أضواء على مشكل التعليم ص 141. وسندرج نص هذه الخاتمة لاحقا.

فكر النخبة ...
والطابع التوفيقي لـ"المبادئ الأربعة"

1- تعليم لم تستفد منه الجماهير الشعبية إطلاقا!

"...وبعد[1]، فما هي النتائج العملية الملموسة التي أسفر عنها تعليم الحماية بالمغرب؟

1- لقد بقيت الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي دون تعليم. وإذا تذكرنا أن سكان البادية كانوا يشكلون في أواخر عهد الحماية نحو 90٪ من مجموع الشعب المغربي، وإذا تذكرنا كذلك ما قلناه بصدد خلو البادية المغربية جبالا وسهولا من أي تعليم منظم، أدركنا مدى هول الكارثة.

نعم لقد كانت هناك زيادة ملحوظة في عدد المسجلين في المدارس ابتداء من عام 1944، كما تؤكد ذلك الإحصائيات التي أتينا بها قبل. ولكن هذه الزيادة- التي كانت مقصورة على المدن الكبيرة والمتوسطة- يجب أن لا تصرفنا عن حقيقة أساسية، وهي أن نسبة

1- الفقرات تحت العنوان أعلاه هي في الأصل عبارة عن خاتمة الفصل الثاني من "أضواء على مشكل التعليم في المغرب"، وفيها أجملنا النتائج التي أسفر عنها التعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية في المغرب عند بداية الاستقلال، باعتبارها شكلت "الواقع التعليمي" الذي بني عليه التعليم في عهد الاستقلال.

الأطفال المسجلين في المدارس لم تكن تتجاوز حتى سنة 1951 نسبة 7٪. على أن هذه النسبة على ضآلتها تفقد كل أهمية إذا لاحظنا أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ لم يكونوا يُكْملون السلك الذي ينتمون إليه. وفي هذا الصدد تشير بعض الإحصائيات إلى أن نسبة التلاميذ الذين أتموا السلك الابتدائي في تلك السنة لم تكن تتجاوز حدود 7٪ من الذي التحقوا بالقسم التحضيري، وأن نسبة الضياع كانت تفوق 90٪.

وإذن، فلقد بقي التعليم في المغرب، كما خططت له الحماية، تعليما خاصا بنخبة ضيقة جدا. نخبة تتكون أساسا من العائلات الأرستقراطية وكبار التجار! لقد كانت الوضعية التعليمية تعكس بصدق وأمانة الوضعية الطبقية.

2- هذه الظاهرة نلمسها بشكل جلي إذا القينا نظرة سريعة على هرم التعليم، خاصة بعد سنة 1944، أي خلال الفترة التي سمحت فيها سلطات الحماية بقبول أبناء الوجهاء والأغنياء في المدارس المخصصة لأبناء الأوربيين.

فابتداء من هذه السنة تحولت البرجوازية التقليدية من التسابق نحو مدارس الأعيان إلى التهافت على "المدارس الأوربية" (=مدارس البعثة الفرنسية اليوم)، وتحولت مدارس الأعيان نفسها إلى مدارس ثانوية إسلامية (كوليجات)، معظم زبنائها من أبناء الطبقة المتوسطة، وهي مدارس لم يكن تعليمها يتعدى مستوى الشهادة الثانوية (البروفي) في الغالب. وقد ظلت كذلك إلى ما قبل الاستقلال بقليل. (لم ينشأ السلك الثاني الثانوي بمدرسة آزرو إلا في أكتوبر 1953. أما ثانوية الدار البيضاء (الكوليج الإسلامي) فقد ظل أعلى

قسم فيها حتى سنة 1954 هو قسم البكالوريا الأولى (الخامسة ثانوي الآن) مثلها في ذلك مثل ثانوية مولاي إدريس بفاس وثانوية مولاي يوسف بالرباط. والقليل جدا من تلامذة هذه المدارس هم الذين كانوا يتمكنون من الالتحاق بـ "الليسيات" الأوربية لإتمام الدراسة الثانوية بالحصول على البكالوريا الثانية والاستعداد للدراسة الجامعية، ولقد كان هؤلاء في الأغلب الأعم من أبناء العائلات المحظوظة اجتماعيا واقتصاديا.

لقد نتجت عن هذا التحول ظاهرة غريبة لفتت أنظار الباحثين الفرنسيين في ذلك الوقت، إذ لا حظوا أن تهافت العائلات البرجوازية والأرستقراطية على "التعليم الأوربي"، وحرصها على توفير الإمكانيات لأبنائها ليتابعوا دراستهم العالية، قد جعل هرم التعليم بالمغرب سنه 1955 هرما متسعا في قمته ضيقا في وسطه وقاعدته.

لقد كانت قمة هذا الهرم مساوية في اتساعها لمثيلاتها في البلدان الأوربية المتقدمة، في حين ظلت قاعدته ضيقة كغيرها من قواعد أهرام التعليم في البلدان المستعمرة والمتخلفة. ففي سنة 1953 كان عدد المغاربة بالتعليم العالي يشكل نسبة 1,5٪ من مجموع المسجلين في المدارس، وهي نسبة تكاد تساوى النسبة المماثلة لها في فرنسا (1,8٪)، هذا في حين كانت النسبة في الثانوي والابتدائي أقل مما في فرنسا بنحو 8 مرات.

وعلى سبيل الإيضاح والمقارنة نشير إلى أن مؤتمر أديس أبابا- وهو مؤتمر لليونسكو عقد خصيصا لمعالجة قضايا التعليم بإفريقيا- قد حدد النسب التي يجب أن يبلغها التعليم في إفريقيا كما يلي:

51٪ في الابتدائي، 9٪ في الثانوي و 0,2٪ في العالي. هذا في وقت كانت توجد فيه هذه النسب في المغرب على الشكل التالي: 11٪ في الابتدائي، 1,12٪ الثانوي، و 0,6٪ في العالي. (كان ذلك عام 1955).

وإذا اتخذنا هذه النسب التي حددها مؤتمر أديس أبابا أساسا ومقياسا، فإن النتيجة التي سنخرج منها هي أن عمل فرنسا التعليمي في المغرب قد أسفر في السنة الأخيرة من الحماية عن خمس (5/1) ما يجب أن يكون في الابتدائي، وثمن (8/1) ما يجب أن يكون في الثانوي، وثلاثة أضعاف ما يجب أن يكون في العالي. (هذا على صعيد النسب وليس على صعيد عدد التلاميذ).

3- والمضمون الاجتماعي لكل هذه الأرقام والنسب هو أن التعليم الفرنسي في المغرب لم تستفد منه الجماهير الشعبية إطلاقا. لقد كان- كما قلنا- تعليما خاصا بنخبة ضيقة جدا، النخبة التي كان بإمكانها أن تضمن لأبنائها- وبمختلف الوسائل- الاستمرار في الدراسة حتى النهاية، أو قريبا منها.

ومن غريب المفارقات أن هذه النخبة الاجتماعية التي قادت الحركة الوطنية أو انتسبت إليها كانت، بمقدار ما تحتج على الطابع اللاوطني للتعليم في المغرب، بمقدار ما تدفع بأبنائها نحو المدارس الأوربية. وتلك ظاهرة ما زالت قائمة إلى الآن! لقد قامت هذه النخبة ضد سياسة فرنسا في المغرب، سياستها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية، ولكن الصورة البديلة التي تكونت لديها عن المغرب كما تريده أن يكون، هي صورة مستمدة أساسا من فرنسا ذاتها، من نظامها التعليمي واقتصادها الليبرالي. ومن هنا أصبح هم هذه النخبة غداة الاستقلال، وقد كانت هي وحدها المؤهلة

اجتماعيا وثقافيا لتولي المسؤوليات، هو العمل على استمرار الوضع القائم وتنميته على أساس النموذج الفرنسي. أما التغيير الجذري، أما إعطاء الاستقلال مضمونه الحقيقي، سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، فذلك ما لم تكن قادرة عليه بحكم تكوينها الفكري وانتمائها الاجتماعي...

3- توجيه استعماري، وعقول مؤطرة ضمن هذا التوجيه.

4- وما دمنا قد أشرنا إلى "لاوطنية" التعليم الذي أقامته الحماية في المغرب، فلا بأس من التذكير ببعض الحقائق المعروفة. فالتعليم الإسلامي- وهو التعليم المخصص لأبناء المغاربة- لم يكن إسلاميا الا بالاسم. فقبل سنة 1944 لم يكن هنا أي اهتمام باللغة العربية والمواد الإسلامية. فلقد كانت اللغة العربية والثقافة الإسلامية ممنوعة أو شبه ممنوعة إلا ما كان من بعض الدروس الدينية في مدارس أبناء الأعيان. أما بعد سنة 1944، وهي السنة التي تقرر فيها تخصيص 10 ساعات في الأسبوع للعربية والمواد الدينية، مقابل 20 ساعة للفرنسية والمواد المدروسة بها، في الابتدائي، فقد ظلت الحصص العربية ضعيفة هزيلة، غير خاضعة لأية مراقبة أو توجيه. وكثيرا ما كانت حصص عياء وملل للتلاميذ: فالكتب المدرسية منعدمة تماما، والمعلمون أشخاص "يحسنون" القراءة والكتابة ويحفظون شيئا من القرآن والفقه وأشعار العرب... هذا في أحسن الأحوال. أما التكوين البيداغوجي، أما التدريس وفق الأساليب العصرية فذلك ما كانوا يجهلونه بالمرة. لقد كان يطلب من التلاميذ أن يحضروا ويحفظوا. وكثيرا ما كان المطلوب منهم حفظه يفوق مستواهم الفكري بكثير!

أما في الثانويات الإسلامية فلقد كانت اللغة العربية لغة أجنبية مثلها مثل الألمانية والإنجليزية، بل إنها كانت تعتبر أحيانا لغة ثانية مثلها مثل الدارجة المغربية التي كانت تقبل كلغة ثانية بدلا من العربية الفصحى. وأما "الليسيات" (الثانويات الأوربية) التي كانت قبلة أبناء النخبة التي تحدثنا عنها، فلم تكن تعير أي اهتمام لتعليم العربية لأبناء المغاربة. وكل ما كان هناك هو دروس خاصة في العربية أو الدارجة تلقن بالفرنسية للفرنسيين كلغة ثانية، وتتخذ مادة لها قصصا خرافية وحكايات تشوه بالمغرب وتاريخه وحضارته.

وهكذا كانت الحصص المخصصة للعربية، سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية، ذات نتيجة سلبية جدا. لقد رسخت في أذهان التلاميذ صورة مشوهة عن العربية وثقافتها، مما جعلهم يكتسبون رد فعل سلبي لاشعوري ضد كل ما هو عربي، وهو رد فعل لا زالت آثاره قائمة في بعض الأوساط المثقفة.

ان هذا لا يعنى أن مضمون المواد التي كانت تدرس بالفرنسية كان أحسن حالا من مضمون المواد العربية. غير أنه يجب أن لا ننسى أن قدرة الأطفال على المقارنة تكاد تنحصر في الشكل والأسلوب. وبالفعل فلقد كان جل المعلمين بالفرنسية، فرنسيين ذوي تكوين بيداغوجي لائق. وكان استعمالهم لأساليب التدريس الحديثة، مع جدة المواد التي كانوا يدرسونها، عاملا أساسيا في تركيز شعور الإعجاب، لدى أطفالنا وشبابنا، بكل ما هو فرنسي، مقابل الشعور بالاحتقار والنفور لكل ما هو عربي.

أما عن مضمون الدراسة، فبقدر ما كان محتوى الحصص المخصصة للعربية منتميا إلى عصور الانحطاط، بقدر ما كان مضمون المواد المدروسة بالفرنسية ليبراليا استعماريا. ليس المهم ما يتلقاه الأطفال من دروس اللغة والمحادثة والحساب و"الأشياء". ولكن المهم هو ما يبقى في أذهانهم بعد أن ينسوا كل ذلك... إن ما يبقى -ولا زال باقيا- هو التوجيه الاستعماري، وعقول مؤطرة ضمن هذا التوجيه.

4- نمطان فكريان متنافران ... وصراع صامت!

5- بقي علينا أن نقول كلمة وجيزة عن التعليم الوطني، الأصلي منه والحر العربي. لقد عرف التعليم الأصلي نموا وتطورا نسبيين منذ عام 1944، ولكن ذلك، كان في إطار الوضعية التي ورثها عن عهد ما قبل الحماية. فلم يعرف هذا النوع من التعليم أية تعديلات عميقة سواء في شكله أو في مضمونه، مثل تلك التي عرفتها جامعة الأزهر بالقاهرة مثلا. ولذلك بقي تأثيره في الحياة الداخلية محدودا جدا، على الرغم من أنه قد استطاع أن يفوض نفسه غداة الاستقلال كنوع كان يدخل في الحساب دوما...

أما التعليم الحر، فلقد خلق، كما قلنا، تيارا وطنيا متحررا بحكم طابعه العربي، وبتأثير الوضعية الاجتماعية لرواده، وهم في الغالب من أبناء الطبقات الفقيرة والمتوسطة. وبما أن هذا النوع من التعليم كان مبتورا لافتقاره إلى مؤسسات عالية تستقطب المتخرجين منه، فلقد كان على هؤلاء أن يتوجهوا إلى الشرق العربي، حيث تمكنت أفواج عديدة منهم من إتمام دراستها في الجامعات العربية،

في القاهرة ودمشق خاصة، مما جعل ذلك التيار الوطني الذي خلقه هذا النوع من التعليم يتعمق ويتسع.

وإذا كان هذان النوعان من التعليم لم يمنحا للخريجين منهما نفس الامتيازات التي حظي بها أولئك الذين درسوا في المدارس والجامعات الفرنسية، فإنهما قد زودا جهاز التعليم غداة الاستقلال بأطر عربية ساعدت مساعدة مهمة على حل مشكلة الأطر التعليمية التي عانى منها المغرب كثيرا آنذاك. كما أنهما قد خلقا تيارا عربيا قوميا طغى- رغم ضحالته أحيانا- على حياتنا الثقافية عموما.

وإذن، فلقد وجد المغرب نفسه غداة الاستقلال أمام عقليتين، وبالأخرى أمام نمطين فكريين متنافرين إلى حد كبير: النمط الغربي، الذي أنتجته المدارس الفرنسية، الأوربية منها و"الإسلامية" والنمط العربي الإسلامي الذي أنتجته المدارس العربية الحرة وكليات التعليم الأصلي وجامعات الشرق. ولقد جذر هذا التنافرَ، اختلافُ الوضعية الاجتماعية للمنتمين لهذا النوع أو ذاك، مما جعل الصراعات الفكرية والاختلافات الثقافية تعكس، إلى حد بعيد الصراعات الاجتماعية والطبقية. نعم، إنه ليس من الحكمة أن يعمم المرء مثل هذه النتيجة، ولكنها مع ذلك كانت، في الواقع، شبه عامة، خاصة في السنوات الأولى من الاستقلال، أي قبل أن تتحرك التناقضات- الاجتماعية بشكل بارز.

تلك، على العموم، هي أهم النتائج التي أسفر عنها تعليم الحماية في المغرب: نتائج تعليمية ولكنها ذات أبعاد سياسية واجتماعية خطيرة ستنعكس آثارها على أهم المشاكل التي سيرتطم فيها المغرب المستقل وعلى رأسها مشكل التعليم ذاته.

5- تناقض وجداني : طرفان لا يجد أي منهما بغيته فيما عنده!

حاولنا في الصفحات الماضية[2] أن نقدم للقارئ صورة مجملة عن حصيلة التعليم في المغرب على عهد الحماية، مركزين على أبعادها الاجتماعية والسياسية والثقافية. وقد رأينا كيف أن هذا التعليم قد أدى، في نهاية المطاف، إلى تركيز الانفصام في الشخصية المغربية، وتعميق الهوة بين النخبة العصرية التي تلقت تعليمها في المدارس الرسمية (الإسلامية منها والأوربية)، وبين النخبة التقليدية التي أنتجها تعليمنا الوطني (الأصلي منه والحر)، مما أدى إلى خلق عقليتين مختلفتين، أو نمطين فكريين، متنافرين إلى حد بعيد.

لقد كان النمط الأول، في جملته، غربيا في تكوينه وميوله، مؤطرا ضمن قوالب الثقافة الاستعمارية التي تلقاها. ولكنه إذ يطمح إلى الأخذ بالنموذج الفرنسي في جميع مرافق الحياة، كان يجد نفسه يعاني من تناقض وجداني حاد: إن شعور الإعجاب بالغرب وثقافته وتقنيته وأساليبه وكل مظاهر حياته، يكبله شعور بالحذر والتحفظ إزاء هذا الغرب نفسه، الذي هو المستعمر ذاته، ويشوش صفاءه إحساسٌ غامض بماض مزدهر، وحضارة يعترف بها التاريخ، هما الماضي المغربي والحضارة العربية الإسلامية.

أما النمط الثاني فلقد كان مغربيا عربيا إسلاميا ضيقا، مشدودا إلى الماضي بألف وثاق، الماضي المجد إلى أبعد حد، مما جعله ينتزع منه، بشعور أو بدون شعور، صورة المستقبل المأمول. لم يكن هذا الفريق في قطيعة نهائية مع الغرب، بل إنه كان، بالرغم من

2- نشر هذا المقال كفصل ثالث في "أضواء على مشكل التعليم" والإحالة هنا إلى الفصل الثاني، الذي اقتبسنا منه خاتمته أعلاه.

صورة الماضي المجد التي استحوذت على ذهنه استحواذا، يعيش بعض مظاهر الحضارة الغربية، ويتوق إلى أن ينال منها أبناؤه حظا أوفر. ولذلك بقي مستعدا- في حدود معينة- للدخول مع الغرب في حوار محدود تلفه بطانة وجدانية سميكة من التحفظ والحذر.

قد يبدو، من خلال هذا الذي قلناه، أن هناك، على كل حال، نقطة التقاء بين الجانبين، ما دام الأول مندفعا كثيرا إلى الغرب، متمسكا قليلا بالمقومات الوطنية، وما دام الثاني، على العكس من ذلك، أكثر تمسكا بهذه المقومات، وأقل اندفاعا إلى الغرب.

هذا صحيح، ولكن في حدود ضيقة جدا، حدود زاد من ضيقها، ليس فقط اختلاف المنطلقات والمسبقات والمفاهيم، بل أيضا اختلاف تصور كل منهما لميدان الآخر، الشيء الذي يجعل من كل حوار محتمل، حوارا أكثر بطئا، وأشد عقما من حوار الصم: لم تكن للجانبين لغة ثقافية واحدة مشتركة، وبالتالي فإن مصادر معرفة كل منهما بميدان الآخر، لم تكن واحدة ولا مباشرة. لقد اكتسب الجانب الأول إحساسه الغامض بماضي المغرب، وبالحضارة الإسلامية عموما، بواسطة ما كتبه الفرنسيون خاصة والمستشرقون عامة. واكتسب الجانب الثاني معرفته بالغرب وحضارته، عن طريق ما كتبه عرب المشرق. وهكذا تعرف الأول منهما على الشرق بواسطة الغرب، وتعرف الثاني على الغرب بواسطة الشرق.

إن هذه المعرفة غير المباشرة لميدان "الخصم" جعلت كل طرف يتحفظ، ليس فقط من الاندفاع إلى ميدان الآخر سلبا أو إيجابا، بل حمله أيضا على الشك في مدى معرفته به. وفي مثل هذه الحالة يفرض السكوت نفسه كأفضل موقف!

من هنا يمكن أن نتبين أحد الأسباب الرئيسية في عدم قيام أي نشاط فكري في المغرب خلال الفترة التي أعقبت الإعلان عن الاستقلال. إننا نفتقد ذلك النقاش الفكري والسياسي الذي يقوم عادة على صفحات الجرائد والمجلات والكتب عند ما يجتاز وطن ما، منعطفا تاريخيا، كذلك المنعطف الذي اجتازه المغرب من جراء "انتهاء عهد الحجر والحماية وبزوغ فجر الاستقلال والحرية"[3]، وهذا أيضا ما جعل السياسيين عندنا يحجمون- في السنوات الأولى من الاستقلال- عن طرح اختلافاتهم السياسية أو المذهبية على صعيد الأدب السياسي المكتوب. لقد ظل النقاش محدودا في الأروقة والكواليس، الشيء الذي مكن الجميع من لجم الصراعات، وإفساح المجال واسعا للتكتيك وما يتبعه من حلول وسطى توفيقية مؤقتة.

السكوت عن المشاكل الحقيقية، واجتناب طرحها على العموم، والالتجاء إلى التكتيك والحلول الوسطى، والظهور بمظهر "الاتحاد والانسجام"... تلك هي أبرز الصفات التي سيطرت على العلاقات القائمة بين عناصر النخبة المسيرة غداة الاستقلال، وبالتالي المعالم البارزة للإطار العام الذي كانت تلتمس داخله الحلول لمختلف المشاكل المطروحة، وعلى رأسها مشكل التعليم.

6- الجذور التاريخية والاجتماعية للنخبة الوطنية.

على أن إلحاحنا على هذا الجانب السيكولوجي، يجب أن لا يحجب عنا الجانب الموضوعي-الاجتماعي والاقتصادي- الذي كان له دور أساسي ورئيسي في صياغة هذا الموقف الذي وقفته النخبة

3- جملة وردت في خطاب محمد الخامس إثر عودته من المنفى في نوفمبر 1955

القيادية من مختلف المشاكل المطروحة. وهنا لا بد من التذكير بمعطيات أساسية في الموضوع.

لقد كانت النخبة التي تولت زمام الأمور عقب الاستقلال، هي نفسها تلك التي تحدثنا عنها في الصفحات الماضية، النخبة التي تمخض عنها تعليم الحماية الفرنسية في المغرب. لقد كانت هي وحدها المؤهلة -اجتماعيا وثقافيا- لتولى المسؤوليات. وكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإن هذه النخبة كانت، في الأعم الأغلب، تنتمي إلى عائلات الأرستقراطية والبرجوازية الناشئة، التجارية منها والعقارية والزراعية. إن تحليل فكر هذه النخبة وأسلوبها في معالجة الأمور، يتطلب التذكير بأصولها الاجتماعية وجذورها الطبقية. وإذا كان المجال هنا لا يتسع لعرض مفصل حول نشأة البرجوازية المغربية وتطورها، فلا أقل من الإشارة المركزة إلى الخطوط العامة التي تعيننا على تصور ما كان بإمكانها أن تفعل، عندما تولت مسؤولية التسيير غداة الاستقلال.

بدأت براعم البرجوازية المغربية تتفتح ابتداء من النصف الثاني من القرن الماضي (التاسع عشر)، وهو التاريخ الذي بدأ فيه النفوذ الاستعماري- التجاري منه خاصة- يتوطد في المغرب. لقد بدأت، آنذاك، جماعة "التجار" التقليديين تتعرف عن كثب على أوربا وأساليبها الحديثة- خاصة في ميدان المبادلات- وتحاول أن تقتبس منها وتستفيد من خبراتها. وبما أن هذه الطلائع البرجوازية المغربية كانت، بحكم تكوينها وظروف نشأتها، عاجزة عن منافسة البرجوازية الغربية ونفوذها الاقتصادي والسياسي، وبما أنها كانت، من جهة أخرى عاجزة، نظرا لضعفها عددا وعدة، عن

القيام في المغرب بمثل الدور التاريخي الذي قامت به البرجوازية الأوروبية في بلدنها، الشيء الذي جعلها تعيش مكرهة تحت رحمة الأوضاع الإقطاعية وشبه الإقطاعية القائمة والموروثة، فإنها -نظرا لذلك كله- بقيت مجرد برجوازية هجينة ووظيفية، تقوم بدور الوسيط للرأسمالية الغربية، مقابل ما تستفيده من "سخرتها" هذه، وأيضا من أجل أن تضمن لنفسها نوعا من الحماية يقيها ضربات المخزن (نظام الاحتماء).

وعندما فرضت معاهدة الحماية على الشعب المغربي (1912)، وأخذ جيش الاحتلال الفرنسي يوطد "الأمن" في البادية المغربية، وجدت طلائع برجوازيتنا مجالا أوسع لكسب الربح، وذلك عن طريق "شراء" الأراضي التي تركها أهل البادية الذين غادروا مواطنهم- خاصة في الضواحي القريبة من المدن الكبرى- تحت ضغط الاحتلال، ثم استغلالها بواسطة "الخماسين" و"الرباعين" وأشباه الأجراء، كما تمكنت أيضا من توسيع مجال مبادلاتها التجارية في المناطق البدوية الأخرى التي "استتب" فيها "الأمن"، ولم يغادرها أهلها. أضف إلى ذلك كله استفادتها من الأساليب الحديثة (المصارف، تغيير العملة، طرق المواصلات الخ) التي بدأت سلطات الحماية الفرنسية في إقرارها.

كل ذلك جعل البرجوازية المغربية الناشئة تنتعش، وفي نفس الوقت تزداد إعجابا بالحماة الجدد. ولكن هذا "الإعجاب" لم يكن صافيا ولا تاما. فالطلائع البرجوازية هذه، تنتمي إلى أرستقراطية تقليدية (تجارية- دينية- علمية- عقارية- مخزنية) لم يكن من السهل عزلها عن تراثها، ولا فصلها عن العادات والتقاليد

والأعراف التي كانت تشكل جزءا أساسيا من هويتها، خصوصا والحماية الفرنسية تشكل، بوصفها غزوا أجنبيا "نصرانيا"، تحديا سافرا لقيمها وماضيها ومقومات الحضارة التي تنتمي إليها، ولذلك بقى إعجابها بالأساليب الحديثة التي أدخلتها الحماية إلى المغرب، وانشراحها للآفاق الجديدة التي فتحتها لها أول الأمر، بقي كل ذلك مشوبا بالحذر والتحفظ.

وقد تأكد هذا التحفظ والحذر عندما بدأ الأمر يستقر بالفرنسيين، أي عندما أخذوا يقيمون مؤسسات تجارية واقتصادية صناعية في البلاد، وعند ما أخذ المعمرون يستولون على الأراضي الخصبة... عندئذ ضويقت البرجوازية المغربية في مجالها الحيوي، التجاري والزراعي بالخصوص، فخاب ظنها- أو كاد- في حسن نية الفرنسيين، وتأكد لديها أن ما كانت تحلم به من أن الحماية ستأخذ بيدها وتساعدها على النمو والتطور، إنما هو مجرد سراب. لقد اصطدمت بحقيقة مرة، وهي أن البرجوازية الفرنسية أصبحت تضايقها في عقر دارها، بل وتهددها في مصادر ثروتها، فكان رد فعلها: الاحتجاج والمطالبة بالحقوق والإصلاحات الخ، وتلك كانت بداية قيام الحركة الوطنية المغربية.

7- حلف وطني، الحماية تشكل قوة ثالثة مضادة!

وعلى الرغم أن الحركة الوطنية المغربية قد بدأت حركة إصلاحية، تولت قيادتها البرجوازية التجارية والأرستقراطية التقليدية، وعلى الرغم من أن مطالبها لم تكن تتعدى أول الأمر تطبيق بنود الحماية، أي المطالبة بوفاء السلطات الفرنسية بما وعدت به من إصلاحات تمكن المغرب- وبالذات البرجوازية

المغربية- من التطور السريع نحو وضع قار يسمح له بتسيير شؤونه بنفسه، على الرغم من ذلك كله فإن اتساع مجال دعايتها إلى الأوساط الشعبية، وخاصة اليد العاملة العصرية التي خلقتها المؤسسات الرأسمالية التي أقامها الاستعمار الفرنسي بالمغرب، بالإضافة إلى احتكاك القيادة الوطنية بالحركات التحريرية والأوساط الليبرالية في الخارج، مع ما رافق ذلك من انفتاح آفاق جديدة نتيجة الحرب العالمية الثانية... إن ذلك كله، قد جعل الحركة الوطنية المغربية تجذر مطالبها وتطرح شعار الاستقلال، الشعار الذي تجاوبت معه وتبنته كل القيادات التقليدية على اختلاف انتماءاتها ودرجات مسؤولياتها. وهكذا تكوّن حلف وطني أخذ يتقوى باستمرار نتيجة ردود الفعل العنيفة التي قامت بها سلطات الحماية.

لقد كان هذا الحلف الوطني يضم البرجوازية المغربية الناشئة، بقسميها التجاري والزراعي، والأرستقراطية التقليدية، الدينية منها والعلمية والسياسية، وجماهير الشعب المغربي بمختلف فئاته. ولقد زاد من تماسك هذا الحلف التجاء سلطات الحماية إلى خلق "قوة ثالثة" قوامها جماعة من القواد والباشوات الإقطاعيين، الذين جعلتهم عزلتهم المديدة في البادية يشعرون بذلك العداء التقليدي الذي كان يشعر به البدوي إزاء الحضري طوال فترات مهمة من تاريخ المغرب. لقد كانت هذه "القوة الثالثة" تشكل تهديدا خطيرا للبرجوازية الحضرية، سرعان ما أدركت مغزاه، فاندفعت تتمسك بأذيال المخزن، بوصفه السلطة العليا التي ترأس الكل.

في إطار هذا "الحلف الوطني" تشكل "فكر" هذه النخبة التي تولت زمام الأمور غداة الاستقلال. لقد كان هذا الحلف ثلاثيا: 1) البرجوازية الوطنية التي ظلت تقوم بدور الوسيط للرأسمالية الغربية، وبالتالي بقيت تسير في ركابها اقتصاديا وإيديولوجيا، مع احتفاظها دوما برواسب ضبابية من الفكر الوطني التقليدي. 2) الأرستقراطية الدينية العلمية السياسية التي ظلت متمسكة بالفكر الوطني التقليدي كعملة صالحة للترويج في كل مناسبة. 3) جماهير الشعب الكادح المحروم وأطره المناضلة التي قادت كفاح شعبنا في التحرير وتحقيق الاستقلال والتي بدأت تتفتح فكريا على التيارات التحررية التي هبت على العالم الثالث منذ بداية الخمسينيات. وبما أن هذا "التحالف الوطني" كان- موضوعيا- في صالح النخبة التي نتحدث عنها، لأنه مكنها من احتلال مركز القيادة جنبا إلى جنب مع الزعامة الرسمية التقليدية، فان كل همها كان -غداة الاستقلال- التوفيق بين مصالحها ومصالح هذه الزعامة بشكل يضمن، في نفس الوقت، ولاء الجماهير الشعبية، وسكوت الأطر الشابة التي كانت قد بدأت تتحرك وتتساءل وتنتقد...

وإذن فلقد كان شغلها الشاغل هو إيجاد صيغ تمكنها- أمام المشاكل التي بدأت تبرز وتشتد- من التوفيق بين مصالحها ومصالح الطرفين الآخرين في الحلف. ومن هنا اكتسى فكرها، وطريقة معالجتها للمشاكل طابعا توفيقيا يتجنب طرح المشاكل على حقيقتها، ويحاول دوما البحث عن الحلول الوسطى، عن الصيغ التوفيقية التي ترضى الجميع، أو على الأقل تحمل الأطراف المختلفة على السكوت والانتظار ولو إلى حين.

من هنا ندرك الطبيعة التوفيقية لـ"المبادئ" التي أقرت كأساس لـ"مذهب" التعليم في المغرب المستقل. "المبادئ الأربعة" المشهورة: التعميم، التوحيد، والتعريب، ومغربة الأطر.

قبل إبراز الطابع التوفيقي لهذه "المبادىء" لنعرج أولا على المظهر، أو المظاهر، التي اكتساها التعليم في بلادنا في السنوات الأولى من الاستقلال.

8- الجماهير المغربية تقاطع التعليم الفرنسي بالمغرب

أبرزنا في الفصل السابق الطابع الاستعماري/النخبوي للتعليم في المغرب على عهد الحماية، وبينا أن هذا التعليم كان بدون مردود: فعلاوة على ضآلة نسبة القبول في الابتدائي، كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذي ينتمون إليه، بل يطردون، أو ينقطعون، دون مستوى الشهادة الابتدائية، مما جعل الآباء يدركون أن لا فائدة في إرسال أبنائهم إلى المدارس، ما داموا سيغادرونها بعد سنوات، دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية. قد أدرك الآباء أن "المدارس" تفسد عليهم أبناءهم: فلا هم يرونهم يتخرجون بمؤهلات علمية كافية، ولا هم يستطيعون الاستعانة بهم في أعمالهم اليومية، والاحتفاظ بهم كمساعدين أو "عمال" بدون أجرة، يشتغلون في الحقل، أو الدكان، أو "المصنع".

كان هناك، إذن، نفور عام من ذلك التعليم التي أقامته الحماية في المغرب، والذي لا ينتج سوى المشردين، المتمردين على العائلة والتقاليد، المحرومين من كل "صنعة" مفيدة. ولقد تقوى هذا النفور واكتسب صبغة عداء، عندما تبين أن هؤلاء الذين يلتحقون

بالمدارس "العصرية" يغادرونها دون أية معرفة بالدين والأخلاق، بل كثيرا ما "ينحرفون" ويتنكرون سرا أو علانية للتقاليد الموروثة (يلبسون اللباس العصري، يكسون رؤوسهم على طريقة النصارى، يدخنون ...)، أضف إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ما تعلموا، سيكون حتما العمل مع سلطات الحماية، إما في الإدارة، وإما في المؤسسات الرسمية أو شبه الرسمية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين، بشكل أو بآخر، مع الحماية الفرنسية، لا ثائرين ضدها.

وإذن، فلقد كانت هناك عوامل عديدة، متداخلة متشابكة، جعلت جماهير شعبنا تعرض إعراضا واسعا عن إرسال أبنائها إلى المدارس الفرنسية، لقد اكتسى هذا الإعراض عدة أشكال: فمن مجرد عدم الإقبال عليها إلى مقاطعتها بإصرار، إلى إخفاء الأولاد وتهجيرهم، إلى التحايل والاستعانة بالوسائط عندما يطلبون لتسجيلهم في المدارس[4].

كانت هناك، إذن، مقاطعة شبه جماعية وشبه منظمة- خاصة في الأوساط الشعبية- لمدارس الحماية. ولم تكن هذه المقاطعة احتقارا للتعليم أو اعتقادا بعدم جدواه، بل كانت نوعا من " الكبت" الإرادي. أما "البديل" فلقد كان: الانتظار، انتظار عهد الاستقلال، حيث سيتوفر المغرب على تعليم وطني يلبي مطامح الشعب كله في التعليم والثقافة والشغل.

وهكذا، فبمجرد الإعلان عن الاستقلال، انفجرت هذه الرغبة "المكبوتة" لدى جماهير شعبنا، رغبتها في تعليم أبنائها، وإعدادهم

4- نحن نتكلم هنا عن وقائع ومشاهد عاصرناها ورأيناها بالعين.

للمستقبل المأمول، فأصبحت المدارس تحاصَر ليل نهار، ولمدة أسابيع، خلال بداية كل موسم دراسي عرفته السنوات الأربعة التي تلت الإعلان عن الاستقلال، تحاصر من طرف الآباء والأمهات الذين ينتظرون تسجيل أبنائهم، ويلحون على عدم مغادرة أبواب المدارس إلا بعد الحصول على المقاعد المطلوبة.

9- وتحاصر المدارس مع إعلان الاستقلال للحصول على مقعد ...

لقد كانت ظاهرة غريبة حقا، تلك التي عرفتها مدارسنا خلال السنوات الأولى من عهد الاستقلال! لقد ترك الآباء أشغالهم، وغادرت الأمهات والأخوات منازلهن، ليرابط الجميع، ولمدة عدة أيام بلياليها أمام المدارس، عند بداية كل موسم دراسي، وأملهم الوحيد في الحياة التمكن من تسجيل الأولاد في قسم من أقسام المدرسة.

لقد فسرنا هذه الظاهرة الفريدة بكونها عبارة عن رغبة جامحة في التعليم تم كبتها خلال عدة سنوات، وكان الإعلان عن الاستقلال بمثابة "تطهير" لأسباب وعوامل هذا "الكبت"، ويمكن أن نضيف إلى ذلك عاملا آخر كان له أثره الكبير في الإعداد لهذا الانفجار. نقصد بذلك الأساليب التي اعتمدتها الحركة الوطنية في تحميس الشعب من أجل مناهضة المستعمر والنضال من أجل الاستقلال.

لقد كان أسلوب الحركة الوطنية في "تشغيل" الجماعات الحزبية يعتمد في الأعم الأغلب على الدعاية والتحميس والوعظ والإرشاد، أكثر من اعتماده على طرح المشاكل الموضوعية ومناقشتها، وتوعية الجماهير بحقيقة الأوضاع القائمة وآفاق النضال الذي يتحتم خوضه في معركة بناء الاستقلال. لقد لجأت بعض

الأطر الحزبية، وحتى القيادة نفسها، إلى أسهل الطرق، والى أشدها ضررا، في نشر "الوعي" الوطني وتعميمه. وهكذا طرحت للتداول، وبشكل واسع، نعوت "الكفر" و"الزندقة" و"الخيانة" لتلتصق، بحق أو بغير حق، بكل من "ينحرف" قليلا أو كثيرا عن الركب الذي تقوده الحركة الوطنية، سواء كان هذا "الانحراف" داخل الركب أو خارجه. وبالمقابل كانت الصورة البديلة التي تعطى للجماهير الحزبية عن مغرب الاستقلال المنتظر، لا يماثلها في بريقها الا صورة الجنة التي وعد الله بها عباده المتقين. ولهذا السبب ترسخ لدى جماهير شعبنا أنه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد جميع الأطفال المقاعد الخاصة بهم في مدارس وطنية حقة، كما سيجد كل جائع أو فقير الخبز الذي يكفيه ويكفي أولاده[5].

هذا النوع من الدعاية الرخيصة قد أخفي على جماهير شعبنا، ولربما حتى على القيادة نفسها، حقيقة المشاكل التي ستطرح غداة الاستقلال، وبالتالي فإن هذه الدعاية قد هيأت الجو لحدوث ذلك الانفجار، انفجار الرغبة الشعبية الملحة في تعليم الأبناء، تلك الرغبة التي عبرت عن نفسها، وبكيفية عملية، بمحاصرة المدارس ليل نهار، المحاصرة التي شكلت أول ضغط جماعي من طرف الجماهير على الحاكمين آنذاك.

5- انتشرت دعاية حزبية داخل "الجماعات" الحزبية مفادها أن دخل الفسفاط يكفي وحده لضمان العيش اليومي لجميع أفراد الشعب المغربي، وأنه سيكون بالإمكان، بمجرد الحصول على الاستقلال، أن يتوصل كل فرد وكل صباح بمبلغ ألف فرنك كنصيبه من عائدات الفسفاط؟! (والجدير بالتنبيه أن مبلغ ألف فرنك يومذاك كانت قيمته الشرائية تساوي ما لا يقل عن 50 درهما اليوم (2002).

10- تلميذ اليوم هو حاكم الغد! ذلك ما أدركته الجماهير ...!

قد تصلح هذه العوامل السيكولوجية مجتمعة، لتفسير ظاهرة "الانفجار التعليمي" الذي نتحدث عنه. ولكنها في الحقيقة لا تفسر إلا مظاهرها السطحية، أما الأسس الموضوعية لهذه الظاهرة الاجتماعية فيجب أن نلتمسها في الميدان الاجتماعي نفسه، ميدان العلاقات الطبقية.

لقد جمع "الحلف الوطني" الذي تحدثنا عنه قبل قليل، جنبا إلى جنب، البرجوازية "العصرية"، والأرستقراطية التقليدية و"الطبقات" الوسطى والجماهير الشعبية المحرومة. إن الكفاح الوطني يخفي دوما الصراع الطبقي. إن التناقض الأساسي، يومئذ، كان بين المغاربة ككل، وبين الحكم الأجنبي المتمثل في نظام الحماية، أما التناقضات الطبقية فلقد بقيت ثانوية هامشية، تتمظهر، عندما تشتد، بمظهر "الصراع العنصري"، وأحيانا بمظهر التقليد والرغبة في تسلق السلم الطبقي. لقد كان من الممكن أن ينفجر هذا الحلف الوطني، بفعل تناقضاته الطبقية الخفية لو أن مسيرة الكفاح من أجل الاستقلال طال بها الأمد مدة كافية لتحويلها إلى ثورة حقيقة، ثورة يلعب فيها الصراع الطبقي دورا أساسيا، لو أن الفرنسيين لم يسارعوا إلى إعداد طبخة "إيكس ليبان" تحت تأثير الخوف من امتداد لهيب الثورة الحقيقية إلى كل من تونس والمغرب، بعد قيام الثورة الجزائرية.

لقد عمد الفرنسيون إلى حل المشكل مع المغرب وتونس حلا سياسيا وسطا، وبالتالي أجهضوا الثورة المغربية في مهدها. وقد ساعدهم على ذلك عاملان أساسيان: أولا تمكنهم من إنشاء "قوة

ثالثة" استعملوها كتهديد للحركة الوطنية وقيادتها، وبالتالي فرض الحل الذي يريدون! ثانيا طبيعة التركيب الاجتماعي للحركة الوطنية نفسها، وعدم توفر قيادتها البرجوازية على جذور عميقة تمكنها من مواصلة قيادة المسيرة النضالية، ومن هنا كان استعدادها للتنازل وقبول "الحل الوسط" قبل أن تفلت الأمور من أيديها.

ومهما يكن، فإن الإعلان عن الاستقلال بالشكل المعروف، كان لا بد أن يحرك التناقضات الطبقية داخل الحلف الوطني، خصوصا والاستقلال يعني استلام القيادة البرجوازية زمام السلطة في المجتمع، الشيء الذي كان لا بد أن يعمل على الكشف عن الطابع الانتهازي المصلحي لعدة عناصر قيادية، في الحركة الوطنية بقسميها البرجوازي "العصري"، والأرستقراطي التقليدي.

لقد بدا واضحا للجماهير الشعبية، غداة الاستقلال، أن ما كانت تحلم به نتيجة الوعود البراقة التي روجتها قيادة الحركة الوطنية لم يكن سوى سراب. وبما أن وعيها الطبقي كان ضعيفا خافتا، فإنها لم تتردد في ربط السلطة وبالتالي الغنى بالتعليم. إن الذي مكن النخبة من ثروتها، وأهّلها لاستلام مراكز المسؤوليات، كان في المنظور الجماهيري آنذاك، هو التعليم.

وإذن، فإن "الانفجار التعليمي" الذي نتحدث عنه ما هو في حقيقته وجوهره سوى شكل من أشكال الصراع الطبقي. لقد أدركت جماهير شعبنا، بوعيها الساذج آنذاك، أن مفتاح الحصول على وضعية مادية ومعنوية لائقة، وأن الطريق إلى السلطة والنفوذ، بمختلف مستوياتهما، هو التعليم. ولذلك بادرت بالدفع بأبنائها، جملة، إلى المدارس، مصرة على قبولهم فيها، سواء توفرت المقاعد

أو لم تتوفر. لقد ترسخ في ذهن الجماهير الشعبية أن الحصول على مقاعد مدرسية لأبنائها يعني ضمان تأهيلهم لتولي المناصب الإدارية والوظائف الحكومية. لقد ظل التعليم لدى الشعب المغربي غداة الاستقلال خاضعا لهذا التصور: **تلميذ اليوم هو حاكم الغد!** ذلك ما تنبهت إليه، خلال عهد الحماية، البرجوازية المغربية. وهذا ما أدركته أخيرا الجماهير الشعبية.

11- "مبادئ" فرضها الواقع قبل أن تصبح اختيارات وطنية.

لقد وجدت النخبة الحاكمة نفسها، غداة الاستقلال، أمام هذا الضغط الشعبي الجارف الذي يفرض نوعا من "إجبارية" التعليم. وبطبيعة الحال لم تكن تخفي عليها الدلالات السياسية والطبقية لهذه الظاهرة. ولذلك وجدت نفسها مجبرة على البحث، بسرعة، عن حلول لهذا المشكل، قبل أن يتطور الأمر "إلى ما لا تحمد عقباه".

فما هي، إذن، هذه الحلول؟

يمكن التأكيد من الآن أنها ستكون من النوع **التوفيقي**، الذي يلائم –طبيعة "فكرها"، وأنها ستكون كذلك حلولا سريعة ارتجالية، سطحية ومؤقتة. وهذا ما حصل بالفعل.

من الناحية العملية: اضطرت الحكومات الأولى، غداة الاستقلال، إلى قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس الابتدائية، مما جعل تعليمنا الابتدائي يقفز، من حيث الكم، قفزة هائلة[6]. أما الوسائل التي استعملتها فكانت كما يلي:

6وسنورد تفاصيل في الموضوع خلال الفصل التالي.

- من حيث **الحجرات**: استعملت البنايات المدرسية التي كانت قد بدأت سلطات الحماية في بنائها قبل الاستقلال، بالإضافة إلى بنايات مدرسية أخرى كانت مخصصة للتعليم الذي من النوع الأوربي، والتي كانت البعثة الثقافية الفرنسية قد بدأت في تسليمها تدريجيا لوزارة التعليم المغربية. على أن أهم وسيلة مكنت الحكومة المغربية من الاستجابة للضغط الشعبي حول المدارس، هو إحداث **نظام التناوب ونصف الحصة**، حيث أصبحت الحجرة الواحدة تستقبل يوميا فوجين أو أكثر من التلاميذ، وهو نظام ما زال العمل جاريا به إلى الآن (1972) في بعض الأقسام الابتدائية...

- من حيث **الأطر التعليمية** عمدت وزارة التعليم إلى توظيف كل من "يحسن" القراءة والكتابة بالعربية أو بالفرنسية، صغارا كانوا أو كبارا، عاطلين كانوا أو محترفين لمختلف المهن الحرة. لقد كان كل من يحمل الشهادة الابتدائية، أو يأنس من نفسه أنه في مستواها يلتحق كـ "معلم" في المدارس الحكومية. وقد أحدثت دورات تكوينية لهؤلاء قصد تزويدهم بشيء ما من المعلومات العامة و"الأساليب البيداغوجية" في إطار ما كان يسمى بـ "**التكوين السريع**".

لقد فرضت جماهير الشعب على المسئولين نوعا من "إجبارية" التعليم، ليس فقط بالنسبة للأطفال الصغار الذين هم في السن "القانوني"، بل أيضا لمختلف الأطفال الذين لم يبلغوا سن الرشد، وقد وقع التفكير، بالنسبة لهؤلاء، في إحداث "**سلك للإنقاذ**" خاص بهم، كما نظمت وعلى نطاق واسع دروس **لمحاربة الأمية**. إن فتح المجال لأكبر عدد ممكن من التلاميذ ليلتحقوا بالمدارس، كان،

بطبيعة الحال، خطوة أولى عملية نحو "تعميم" التعليم. كما أن توظيف كل مغربي "يحسن" القراءة والكتابة يقوم بمهام التدريس، كان أيضا خطوة أولى عملية نحو "تعريب" التعليم، باعتبار أن جل الذين التحقوا بالتدريس كانوا من الذين يعرفون العربية وحدها. أما مزدوجو اللغة أو الذين يحسنون الفرنسية فقط فلقد التحقوا بالإدارات والوظائف الأخرى التي كانت تمنحهم أجورا أحسن.

وإذا أضفنا إلى ذلك أن هذا القبول الواسع في التعليم الرسمي يعنى في حقيقة الأمر الدفع بالتعليم الحر والتعليم الأصلي إلى نقطة هامشية نائية، على خريطة تعليمنا، أدركنا أن "توحيد" التعليم قد فرض، هو الآخر نفسه، على صعيد الواقع.

وإذن فلقد فرض الضغط الشعبي، في ميدان التعليم- بكيفية عميلة ملموسة، الإجراءات التالية التي تمت أول الأمر بشكل عفوي آلي: تعميم التعليم، تعريبه، مغربة أطره، توحيده.

وهكذا نرى أن ما سمي فيما بعد بـ "الاختيارات" الأساسية لـ"سياستنا" التعليمية، والمعبر عنها بـ "المبادىء الأربعة": (التعميم، التوحيد، التعريب، مغربة الأطر) هي في الحقيقة "اختيارات" فرضها الواقع قبل أن تقرر بكيفية رسمية.

12- لجنة وطنية من اتجاهات متعارضة.. والحلول التوفيقية!

أما من الناحية النظرية، أي من ناحية "التخطيط" الذي واجه به المسئولون هذه المشكلة، مشكلة التعليم، التي فرضت نفسها، على الرغم من تزاحم المشاكل الأخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فلقد تشكلت لجنة لمعالجة شؤون التعليم وإقرار أسس "مدرسة وطنية" و"مذهب تعليمي". تلك هي "اللجنة الملكية لإصلاح

التعليم" التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28-9-1957 (هي في الحقيقة إحياء للجنة تحمل نفس الاسم شكلت أثناء الحماية، وعقب الحرب العالمية الثانية، ولكنها فشلت في مهمتها، خاصة بعد أن عدل الفرنسيون عن سياسة "التفتح" التي سلكها إريك لابون– أنظر الفصل الماضي — الثاني من كتاب: أضواء ...).

لقد كانت هذه اللجنة تضم خليطا من الشخصيات السياسية والثقافية والدينية، يعكس تركيبها مختلف الاتجاهات التي كانت تتصارع في "النخبة" القيادية، داخل الحلف الوطني المذكور. وقد خرجت اللجنة من دراستها لمشكل التعليم بـ "اختيارات أساسية" هي "المبادىء" الأربعة المذكورة: (التعميم، التوحيد، التعريب، مغربة الأطر). لقد جاءت هذه "الاختيارات"– كما سنوضح بعد قليل– تعكس الطابع "التوفيقي" لفكر هذه النخبة، بقدر ما تعبر عن أمر واقع فرض نفسه. أما البحث عن الحلول الصحيحة الجذرية، أما إيجاد تخطيط محكم، فذلك ما لم يكن في إمكان هذه اللجنة العثور عليه، بل حتى التفكير فيه. فمصالح أفرادها مختلفة، ورؤاها متباينة، ومشاغلها الحقيقية لم تكن التعليم بقدر ما كانت أشياء أخرى "أهم" من التعليم! ولذلك لجأت إلى حل "توفيقي" وسط، يرضي ميول الجميع، ولكنه لا يطرح المشكل بالشكل الذي كان يجب أن يطرح به.

إن الطابع "التوفيقي" لهذه "المبادئ" واضح تماما: فالتعميم يرضي رغبة الجماهير في تعليم أبنائها، والتوحيد يرضى ذوي الميول العصرية وأصحاب الميول التقليدية سواء بسواء، لأن بإمكان كل منهما أن يفهم منه ما يرضي اتجاهه. وإذا كان "التعميم" كمبدأ

وكواقع يميل الكفة نحو المدافعين عن التعريب، باعتبار أن الخطوة التي تمت في ميدان التعميم استلزمت بصفة آلية تعريبه من أسفل، فإن مبدأ "مغربة" الأطر لا يلغي الازدواجية وبالتالي يعيد ميل الكفة للاتجاه المضاد.

لقد أقرت هذه "المبادىء" في جو المعارك "الصامتة" التي كانت تجرى بين الاتجاهات المختلفة داخل الحلف الوطني الذي كان ما يزال قائما آنذاك. ورغبة من الجميع في استمرار "صمت" المعركة، حفاظا على وحدة الصف التي كانت تهددها القوات المناوئة، والمشاكل المتفاقمة، لم تطرح للمناقشة- وإلى يومنا هذا (1973)- طبيعة **العلاقة** التي يجب أن تقوم بين هذه "المبادىء" الأربعة، وبالتالي لم تطرح مسألة الأسبقية، ولا كيفية تطبيق هذه "الاختيارات" ولا الخطوات المرحلية.. شأن الحلول التوفيقية دائما.

لقد كانت هذه "المبادىء"- كما قلنا- تعبيرا أو تنظيرا لواقع فرض نفسه، فترك أمر تطبيقها لتموجات الحاضر والمستقبل، الشيء الذي أدى إلى فسح المجال للارتجال والتخبط والتراجع وغير ذلك من المظاهر التي سادت تعليمنا منذ الاستقلال إلى اليوم.

13- تحليل نقدي لـ"المبادئ الأربعة" ...

وقبل تتبع مختلف "التموجات" التي عرفها تعليمنا منذ الإعلان عن الاستقلال إلى اليوم، لنلق نظرة عجلى على هذه "المبادئ" التي رصفت رصفا، والتي كثيرا ما تتم الإشادة بها، باعتبارها "مبادئ سامية" صالحه.

إنها فعلا مبادئ سامية، ولكن رصفها بهذا الشكل، دون بيان علاقة بعضها ببعض وبالتالي دون تحديد، من السابق فيها من

اللاحق، يجعل أمر تطبيقها خاضعا للصدفة، مرهونا بتقلبات الأحوال، ومن ثمة فإنه لا يمكن القول إنها تشكل "اختيارات أساسية" لـ "مذهب تعليمي" حقيقي.

لنناقش أولا المبدأين التاليين: تعريب التعليم ومغربة الأطر، ولنتساءل: هل هناك ما يستوجب الفصل بينهما وجعل كل منهما "مبدأ" قائما بنفسه. إن التعريب يتضمن حتما مغربة الأطر. فلماذا لم يكتف بمبدأ التعريب وحده؟

الواقع أن وضع مبدأ مغربة الأطر جنبا إلى جنب مع مبدأ التعريب، لا يمكن أن يفسر إلا على أنه إجراء يقصد منه إقرار مبدأ تكوين الأطر باللغة الفرنسية، وبالتالي استمرار الازدواجية، وترك التعريب مجرد شعار أجوف للاستهلاك لا أقل ولا أكثر.

يتجلى هذا بصورة أوضح إذا نظرنا إلى هذين المبدأين في علاقتهما بمبدأ "التوحيد". وفي هذا الصدد نتساءل أيضا: هل هناك ما يستوجب الفصل بين "التعريب" و"التوحيد" وجعل كل منهما مبدأ قائما بنفسه؟ أليس توحيد التعليم نتيجة حتمية لتعريبه؟ إن تعريب التعليم يلغي بكيفية آلية تعدده (أوروبي، إسرائيلي، عصري أصلي الخ)، لأن مصدر هذا التعدد هو الازدواجية... ولكن توحيد التعليم لا يتضمن حتما تعريبه، إذ من الممكن تحقيق "التوحيد" في ظل الازدواجية، وهذا ما تم فعلا أو يكاد.

لننظر الآن في علاقة هذه المبادىء الثلاثة بالمبدأ الأخير "التعميم" ولنتساءل على الفور: هل يمكن تعميم التعليم في المدن والبوادي تعميما جديا عمليا دون توفر العدد الكافي من الأطر المغربية المعربة؟ وبالتالي هل يمكن- عمليا- تعميم التعليم دون تعريبه؟ هل

من الممكن الاعتماد على أطر غير معربة، أجنبية كانت أول غربية، في نشر التعليم والثقافة في البادية المغربية من أقصاها إلى أقصاها، في جبالها وسهولها وصحرائها؟ واضح، إذن، أن "المبادىء" الأربعة، لا تصلح منفصلة لأن تكون أساسا لسياسة تعليمية جدية، كمذهب تعليمي وطني. وذلك لسبب بسيط، هو أن هذه "المبادئ" ليست في الحقيقة مبادئ أو أسسا، أو اختيارات جدية، وإنما هي حلول توفيقية وسطى توفق بين الاتجاهات السائدة وتعكس أمرا واقعا فرض نفسه.

إنها مبادئ تكرس التعدد والازدواجية وتفسح المجال واسعا للتراجع عن التعريب بدعوى المغربة أولا، وعن التعميم بدعوى انخفاض المستوى بسبب التعريب، وعن التوحيد بدعوى فتح المجال للمدارس الحرة والتعليم الأصلي ليساهم كل منهما "تعميم التعليم"، مما يهيئ تعليمنا لأن يبقى يدور في حلقة مفرغة، متخبطا ذات اليمين وذات الشمال، كما حدث بالفعل، وما زال يحدث إلى الآن. والنتيجة الملموسة هي رجوعه إلى ما كان عليه أيام الحماية أي استمرار كونه تعليما للنخبة.

وبعد، فهل كان بإمكان المسئولين أن يفعلوا غير ما فعلوا؟ مهما يكن الجواب عن هذا السؤال، فإن الشيء المؤكد هو أن الوضعية التعليمية كانت تتطلب آنذاك، كما تتطلب اليوم، القيام بثورة ثقافية واسعة وشاملة، كانت تستلزم حلولا جذرية أصيلة! ولكن هل يمكن القيام بهذه الثورة الثقافية، والعثور على هذه الحلول الجذرية في ظل أوضاع لم تتحقق فيها الثورة الاجتماعية والتغييرات الجذرية الضرورية؟

لم يكن استقلال المغرب نتيجة ثورة، ولا وليد حرب تحريرية طويلة الأمد، وإنما كان نتيجة حلول وسطى توفيقية كانت إجهاضا لثورة كانت في طور المخاض، فبقي النزيف، نزيف الإجهاض، يغذى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية إلى اليوم.

بدل تعميم التعليم . . .
تعميم الأمية لتلافي "بطالة المثقفين" !

أبرزنا في الصفحات السابقة النتائج الهزيلة التي أسفر عنها تعليم الحماية الفرنسية في المغرب والطريقة التي حاولت بها الحكومات الأولى في مغرب الاستقلال مواجهة ذلك الضغط الشعبي العارم المطالب بفتح أبواب المدارس في وجه أطفال الأغلبية الساحقة من الشعب المغربي الذين بقوا خارج المدارس خلال عهد الحماية. وقد أشرنا إلى أن لجنة ملكية لـ"إصلاح التعليم" قد كلفت عام 1957 بوضع "مذهب تعليمي" يؤسس لـ"المدرسة الوطنية المغربية" الخ.

وقبل أن نبين كيف عمدت الحكومات المتوالية في المغرب إلى اختيار استراتيجية تكريس الأمية والأسباب التي كانت تقف وراء ذلك، نرى من المفيد إلقاء نظرة خاطفة على النتائج التي أسفر عنها التعليم بالمغرب خلال السنوات الأربعة الأولى من الاستقلال لنقف بعد ذلك على برامج وطموحات المخطط الخماسي الأول (1960-1964) الذي أخذ على عاقته تعميم التعليم على جميع الأطفال البالغين سن الدراسة سنة 1966، في إطار تصور جديد لـ "المدرسة الوطنية المغربية" بوصفها أحد عناصر التنمية الشاملة. ذلك ما سيتم إجهاضه بعد إقالة

حكومة عبد الله إبراهيم والانقلاب على برنامجها التحرري تحت شعار "الليبرالية الواقعية" التي جعلت من أهدافها المستعجلة تقليص قاعدة التعليم والاحتياط من بروز ظاهرة "بطالة المثقفين"، إلى غير ذلك من الاختيارات اللاشعبية التي كرسها المخطط الثلاثي 1965-1968، والتي استمرت بصورة أو بأخرى إلى السنوات الأخيرة!

ومن أجل إلقاء الضوء على هذه التطورات نورد فيما يلي فقرات من كتابنا "التعليم في المغرب العربي" حول نتائج السياسية التعليمية في المغرب منذ أواخر الحماية الفرنسية وأوائل الاستقلال إلى أوائل التسعينات.

1- تعليم مغربي ... وأكثرية التلاميذ والمعلمين فرنسيون!

"... لنلق نظرة سريعة على الكيفية التي عولج بها مشكل التعليم في الأعوام الأربعة الأولى من استقلال المغرب. لقد كان المظهر الأول والصارخ الذي أفصح هذا المشكل من خلاله عن نفسه هو ذلك "الحصار" الذي أشرنا إليه قبل، حصار المدارس من طرف الآباء والأمهات، ليل نهار، ولمدة شهرين أو أكثر لدى افتتاح كل موسم دراسي: إنه الإقبال العارم على التعليم الذي اكتسى صورة ضغط شعبي هائل يهدد بالانفجار. فكيف عالجت الحكومات الوطنية الأولى هذا المشكل؟

لم يكن هناك من خيار. لقد كان لابد من قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس واستعمال جميع الوسائل الممكنة وأهمها نظام التناوب ونصف الحصة مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة، وأيضا اللجوء إلى توظيف كل من "يحسن" القراءة بالعربية أو بالفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة تكوينية مختصرة (التكوين السريع). وهكذا ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائي الحكومي من 210.018 سنة 1954-1955 (السنة الأخيرة للحماية) إلى 672.587 سنة 1959-1960، أي بزيادة سنوية تبلغ نحو 92.000 في المتوسط. ومع ذلك فهذه الزيادة كانت ما تزال بعيدة جدا عن تحقيق تعميم التعليم، ذلك أن عدد الأطفال الذين اعتبروا في سن الدراسة في أكتوبر 1960، أي الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7 و 14 سنة، كان يبلغ مليون و960.000 طفل، بينما لم يكن منهم في المدارس سوى 720.954 تلميذا، أي أن نسبة التمدرس بالمدارس الحكومية كانت في حدود 36٪ (ترتفع هذه النسبة إلى 39٪ بإضافة تلامذة المدارس الحرة الذين بلغ عددهم في السنة نفسها 54.429 تلميذا). وبالجملة فلقد بلغ عدد الأطفال الذين تعذر تسجيلهم في المدارس في الفترة ما بين 1956-1960 نحو مليون طفل من البالغين سن الدراسة.

هذا عن التعليم الابتدائي، أما عن التعليم الثانوي ففي الفترة نفسها كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية 30 تلميذا فقط من كل 100 ينجحون في الشهادة الابتدائية، ولا ينهي الدراسة الثانوية منهم سوى 15 تلميذا، هذا بينما لم يكن يتجاوز مجموع تلاميذ

المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية 42.353 تلميذا سنة 1958-1959 وذلك في مقابل 34.947 تلميذا سنة 1956-1957.

أما التعليم العالي، الذي كان خلال الفترة موضوع حديثنا في طور التأسيس، فقد كانت أعداده من الطلبة سنة 1959 كما يلي: كلية العلوم 842 طالبا، كلية الحقوق 1.725 طالبا وكلية الآداب 821 طالبا. غير أن هذه الأعداد تفقد قيمتها إذا عرفنا أن جل المنتسبين للتعليم العالي في تلك الفترة كانوا من أبناء الأوروبيين. يتجلى ذلك واضحا من نتائج السنة الدراسية 1959-1960 التي كانت كما يلي: نجح في إجازة العلوم 409 طالبا منهم 116 مغربيا فقط، وفي كلية الآداب حصل على الإجازة 188 كان عدد المغاربة فيهم 84 فقط، ونجح في تخصصات مختلفة 59 طالبا منهم 28 مغربيا. والأقسام النهائية من الثانوي كانت في ذلك مثل العالي، بمعنى أن نسبة التلاميذ الأوروبيين فيها كانت أعلى من نسبة التلاميذ المغاربة.

أما بالنسبة للأطر، من معلمين وأساتذة، فتشير الإحصائيات إلى أنه كان هناك سنة 1959 نحو 15.865 مدرسا بالابتدائي والإعدادي والثانوي معا، كان عدد المغاربة في الابتدائي يزيد قليلا عن النصف، والنصف الآخر كانوا فرنسيين في الجملة. أما في الإعدادي والثانوي فقد كانت نسبة المدرسين الأجانب تتجاوز 85٪، ولم يكن ارتفاع عدد الأجانب (الفرنسيون أساسا) راجعا إلى الموروث عن الحماية الفرنسية وحسب، بل لقد كان عددهم يزداد كل سنة لأن طلبات المغرب المستقل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين والأجانب الآخرين كانت تتزايد بتزايد عدد التلاميذ في المدارس.

وهكذا كان المغرب يتلقى كل سنة مئات من المعلمين الفرنسيين الجدد، ولم يبدأ عددهم في الانخفاض إلا ابتداء من سنة 1961 حينما تلقى المغرب، فقط، 400 معلم فرنسي جديد. أما أساتذة الإعدادي والثانوي فقد بقيت نسبة الأجانب فيهم مرتفعة إلى السبعينات. وعلى الرغم من أنه أنشئ عام 1958 معهد تربوي لتكوين أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي، فإن نتائج هذا المعهد كانت ضئيلة وقد اصطدم مع التعليم العالي فأغلق بعد إنشاء المدرسة العليا للأساتذة.

3- سياسة تعليمية خاضعة لما يمليه الأمر الواقع.

نخلص مما تقدم إلى أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها المغرب في السنوات الأربعة الأولى من استقلاله فإنه لم يتمكن من قطع خطوات حاسمة، ثابتة ومنتظمة، لا في مجال **التعميم** ولا في مجال **تكوين الأطر**. ويمكن للمرء أن يلتمس الأعذار لذلك من الصعوبات التي كانت قائمة. فبالاضافة إلى الصعوبات المالية التي تعرفها دولة حديثة العهد بالاستقلال هناك النمو الديموغرافي المرتفع، فالأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في هذه الفترة 1958-1960 كان عددهم يزداد بمعدل 45 ألف و 50 ألف طفل كل سنة، أضف إلى ذلك مشكل الأطر أو الكوادر، إذ أن جل المغاربة الذين كانوا على نصيب ما من التعليم كانوا يفضلون الالتحاق بوظائف حكومية أخرى، ولم يكن يلتحق بالعمل في المدارس إلا من تعذر عليه الحصول على منصب آخر. (تجدر الإشارة إلى أن أكثر من 50٪ من المعلمين في الابتدائي لم يكونوا يتوفرون سوى على الشهادة الابتدائية)، وهذا أدى إلى الالتجاء إلى فرنسا للحصول على المعلمين

والأساتذة. وحتى الوظائف الإدارية المدرسية بقيت تضم عددا كبيرا من الفرنسيين. وعلى سبيل المثال كان هناك سنة 1957 نحو 683 فرنسيا يديرون المدارس الابتدائية، ولم يبدأ عددهم في الانخفاض إلا بعد سنوات، فقد بلغ عددهم 293 سنة 1962.

وإذن فالوضعية في جملتها كانت أبعد ما تكون عن مبدأ "**المغربة**". وكان من الطبيعي أن تنعكس هذه الوضعية على المبدأ الثالث "**التعريب**"، وهذا بديهي مادام الفرنسيون يشكلون نسبة كبيرة بين المعلمين. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من الشروع في تعريب التعليم الابتدائي بشكل واسع وعشوائي في السنوات الأولى من الاستقلال، (إذ لم يكن من الممكن الحصول من فرنسا على ما يكفي من المعلمين لمواجهة ذلك الإقبال العظيم على المدارس الذي أشرنا إليه قبل)، فإنه سرعان ما وقع التراجع عنه عندما تبين المسئولون الأزمة الخطيرة التي ستواجههم عندما يغادر التلاميذ المعربون السلك الابتدائي إلى الإعدادي. وهكذا قررت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في اجتماعها. يوم 25 أبريل 1958 العودة إلى استعمال الفرنسية ابتداء من السنة الابتدائية الأولى كلغة لتدريس الحساب والعلوم، وتمديد مدة الدراسة الابتدائية إلى ست سنوات بدل خمس (تحضيري أول وتحضيري ثان)، وجعل جميع تلاميذ الابتدائي يكررون سنة 1958-1959 السنوات الثلاثة الأولى، وذلك من أجل تحسين المستوى وجعل العودة إلى استعمال الفرنسية، كلغة علوم، ممكنا في هذه السنوات التي كانت معربة.

يبقى أخيرا مبدأ "**التوحيد**"، وهنا أيضا ظل الأمر الواقع يفرض نفسه. لقد بقيت كل أنواع التعليم التي كانت قبل الاستقلال قائمة.

فالنوع الذي كان يسمى بـ "التعليم الأوروبي"، أي المخصص لأبناء الأوروبيين، أصبح يطلق عليه اسم "تعليم البعثة الفرنسية". وقد صار يضم إلى جانب أبناء الأوروبيين واليهود عددا متزايدا من أبناء البرجوازية المغربية (كان عدد الأطفال المغاربة في هذا النوع من التعليم يبلغ 1.560 تلميذا سنة 1955 في الابتدائي و4.600 تلميذا في الإعدادي والثانوي). وأما التعليم الخاص بأبناء اليهود فقد بقي كما كان عليه قبل الاستقلال. وهكذا كان عدد التلاميذ في "المدارس الفرنسية الإسرائيلية"، (وهي المدارس التي أقامتها الحماية لأبناء اليهود) يبلغ 2.562 تلميذا سنة 1959 بينما كانت مدارس "الرابطة الإسرائيلية العالمية" تضم في السنة نفسها 25.316 تلميذا. وأما التعليم الحر الذي أقامته الحركة الوطنية خلال فترة الحماية، فقد اتسعت دائرته وفقد صبغته الوطنية، وصار تعليما تجاريا محضا. وقد بلغ عدد تلامذته سنة 1959 نحو 50.000 تلميذا، هذا بينما بلغ عدد تلاميذ التعليم الأصلي في السنة نفسها 24.436 تلميذا.

وإذن، فالنتائج العملية لحصيلة عمل الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة تماما مع "المذهب التعليمي" الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه "المبادىء الأربعة" (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة)، التي حظيت بالإجماع الوطني. ولم تكن هذه الوضعية تخفى على أحد، بل لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. ورغم إنشاء "المجلس الأعلى للتربية الوطنية"، في يونيه من عام 1958، والذي كان يتألف من ممثلي

وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا "تستشيره كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة"، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة 1960 خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى: إن المبادىء الأربعة الوطنية لم تعتمد كمبادئ لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960-1964، الذي دشن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه. وسيكون علينا الآن أن نحلل هذا المخطط: طموحاته ومنجزاته.

3- المخطط الخماسي الأول، دشن انطلاقة حقيقية ... ولكن!

ليس من المبالغة في شيء القول إن المخطط الخماسي لسنوات 1960-1964 كان أول وآخر مخطط في المغرب، بالمعنى الحقيقي لكلمة "مخطط". ذلك لأنه على الرغم من توالي المخططات في المغرب، ثلاثية وخماسية، منذ سنة 1965 إلى اليوم (1987) فإنه لم يكن أي منها قد جعل طموحه مرتبطا بتغيير الواقع القائم في اتجاه تنمية شاملة مثلما كان يهدف المخطط الخماسي الأول. ولا بد من الإشارة هنا إلى الظروف التي تم فيها إعداد هذا المخطط: فمن جهة كانت أواخر الخمسينات هي الفترة التي عرف خلالها المد التحرري أوجه على الصعيد العالمي عامة، والصعيد العربي خاصة، وكان التحرير الاقتصادي والبناء الاشتراكي من أهم شعارات تلك المرحلة. ومن جهة أخرى كانت التطورات والصراعات التي عرفها المغرب -في السنوات الثلاثة الأولى من استقلاله- قد أفضت سنة

1958 إلى تشكيل حكومة أسندت أهم المناصب فيها إلى الجناح اليساري من حزب الحركة الوطنية، حزب الاستقلال، وهو الجناح الذي أعلن عن كيان مستقل في 25 يناير 1959 حمل ابتداء من سبتمبر من السنة نفسها اسم "الاتحاد الوطني للقوات الشعبية" (الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية ابتداء من سنة 1975). لقد كان المخطط الذي نحن بصدده من إعداد هذه الحكومة التقدمية التي كانت تساندها النقابات واتحاد الطلاب وجمعية رجال المقاومة وجيش التحرير والأطر السياسية الشابة والحية في الحركة الوطنية، إضافة إلى قاعدة جماهيرية واسعة. وقد ساهمت النقابات واتحاد الطلاب في أشغال كثير من اللجان التي أعدت المخطط وفي مقدمتها لجنة التعليم، مما جعل مشكل التعليم يتحول بكل تعقيداته وجوانبه التقنية إلى مشكل وطني تناقشه مختلف القوات الحية في البلاد. وقد ترسخ هذا التقليد في المغرب منذ ذلك الوقت فصارت السلطة المركزية في الدولة لا تقرر- علنيا على الأقل- في أي جانب من جوانب مشكل التعليم إلا بعد القيام باستشارة الأحزاب والنقابات، إما بواسطة مذكرات مكتوبة تطلب جوابا وإما بعقد ندوات ومناظرات خاصة يدعى إليها جميع من لهم صلة مباشرة بالتعليم، وعلى رأس الجميع، بعد ممثلي الحكومة، الإتحاد الوطني لطلبة المغرب ونقابات التعليم وهيئات شعبية أخرى.

بعد هذه الإشارة السريعة إلى الظروف والآفاق التي أعد فيها المخطط الذي نحن بصدده ننتقل الآن إلى استعراض موجز لطموحاته وإنجازاته في مجال التعليم. لقد نظر المخطط إلى قضية التعليم من زاويتين: زاوية عامة، فربط التعليم بالتنمية الشاملة، الصناعية

والفلاحية والثقافية، التي خطط لها متخذا من إنشاء "القاعدة الصناعية" في اتجاه اشتراكي محورا له، وزاوية خاصة، إذ نظر إلى التعليم كمشكل وطني يحمل معه رواسب العهود الماضية. وسنقتصر هنا على هذا الجانب الثاني، الجانب الخاص.

- طرح "المبادئ الأربعة" في أبعادها الاجتماعية والثقافية..

لقد اتخذ المخطط من المبادىء الوطنية الأربعة التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر محاور أساسية للسياسة التعليمية فنظر إليها، لا كمجرد شعارات وطنية وحسب بل كقضايا وطنية ذات أبعاد اجتماعية وثقافية، ومن ثمة حاول أن يحدد مضامينها المشخصة تحديدا واضحا. وهكذا طرح المخطط قضية تعميم التعليم على ثلاث مستويات: 1) مستوى الأطفال البالغين سن الدراسة، السادسة أو السابعة من عمرهم، 2) مستوى الأطفال الذين هم في سن المدرسة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 سنوات و 14 سنة، 3) مستوى الكبار، رجالا ونساء (محاربة الأمية).

لقد طرحت مشكلة الأمية التي كانت نسبتها يومئذ تتجاوز في المغرب 95٪ طرحا جديا، بمثل الجدية التي طرحت بها قضية الأطفال الذين تجاوزت أعمارهم السابعة ولم يجدوا مقاعد في المدرسة. وقد تبنى المخطط فكرة إنشاء **"سلك إنقاذ"**، أي مرحلة تعليمية خاصة تمكن هؤلاء الأطفال من الحصول على مستوى الشهادة الابتدائية في ظرف وجيز بواسطة دروس يتلقونها خارج أوقات الدراسة العادية. ولإبراز الأهمية التي تكتسبها هذه القضية تكفي الإشارة إلى أن عدد الأطفال الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7و 14 كان يبلغ 1.652.000 طفلا آنذاك (1959)، كان منهم

بالمدارس 685.610 تلميذا، بينما بقي في الشارع 966.390 طفلا بدون مقعد في المدرسة. ولم يكن المشكل مقصورا على هؤلاء الذين كانوا خارج المدارس سنة 1960، بل لقد كان من الضروري تحديد عدد الأطفال الذين سيبقون خارج المدرسة، خلال مدة المخطط، والذين سيكونون بدورهم موضوع "إنقاذ". وفي هذا المجال حدد المخطط شهر أكتوبر 1966 كتاريخ لإنجاز التعميم الفعلي للتعليم النظامي على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7و 14 سنة، محددا العدد الذي يبقى خارج المدرسة النظامية كل سنة من سنوات المخطط وحسب فئات الأعمار، فجعل التعميم يتم بالنسبة لفئتي 7و 8 سنوات عام يتم عام 1963، وبالنسبة لفئة 9 سنوات عام 1964، ولفئات 10 و 11 و 12 سنة عام 1965، ولفئة 13 سنة عام 1966. وبذلك يكون التصميم الخماسي الأول قد خطط للتعليم مسارا لن يبقى معه في أكتوبر 1966 أي طفل يتراوح عمره ما بين 7 و 14 سنة خارج المدرسة.

- تعدد أصناف المثقفين واختلاف مرجعياتهم...

هذا عن التعميم أما "التوحيد" فقد نظر إليه المخطط من زاوية المضمون وليس من زاوية الشكل وحسب. وهكذا طرح مسألة "**المدرسة الوطنية المغربية**" بكامل أبعادها الثقافية والفكرية، فلاحظ أن هناك في المغرب ثلاثة أنواع من المدارس لأبناء المغاربة تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين، وبالتالي ثلاث عقليات مختلفة. هناك من جهة مدارس "التعليم الأصلي" بمستوياته الثلاثة، ابتدائي وثانوي وعال (جامعة القرويين وروافدها). وهناك من جهة أخرى مدارس "التعليم العصري العمومي" الحكومي بمستوياته الثلاثة،

وهناك من جهة ثالثة مدارس "التعليم الحر" بسلكيه الابتدائي والثانوي. وكما لاحظ التصميم فهذه الأصناف من المدارس تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين: "صنف تكون في التعليم الأصيل والتعليم الحر، وهما تعليمان مغربيان على مستوى جيد في اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وعلى هذه الدرجة أو تلك من الإطلاع على الحياة الثقافية في العالم العربي المعاصر ولكنه يعاني، بالمقابل، من الانغلاق وعدم القدرة على التفتح على الحياة العصرية، مما يجعله يشعر بالنقص ويعاني من هذا الشعور". أما الصنف الثاني فهو الذي تكونه مدارس التعليم العصري الحكومي، وهو تعليم فرنسي محض، والمتخرجون منه، وهم الأكثرية "يتوفرون على معرفة جيدة باللغة الفرنسية وعلى ثقافة، على هذه الدرجة أو تلك من المتانة، في إطار الثقافة الأوروبية. وبالمقابل فإن هذا الصنف يجهل حضارته الخاصة، إلا ما كان من حدوس عامة. ذلك لأن القليل الذي يتعلمه من اللغة العربية في هذه المدارس لا يمكنه من الإطلاع على الثقافة العربية فينزلق بسرعة إلى التمرد عليها والحكم عليها جملة وتفصيلا معرضا عن ثقافتنا بما فيها الوجوه المشرقة".
أما الصنف الثالث فهم أولئك الذين درسوا في مدارس التعليم الأصلي ومدارس التعليم العصري معا، وهم نسبة قليلة بدءوا حياتهم الدراسية بمدارس التعليم الأصلي حيث تلقوا تعليما عربيا إسلاميا، ثم انتقلوا بعد الثانية عشرة من عمرهم إلى مدارس عصرية فرنسية حيث استأنفوا دراستهم الابتدائية لينتقلوا إلى الثانوي، وربما إلى العالي كذلك. إن هذا الصنف ينظر بفعل تكوينه هذا "نظرة حكيمة إلى الحضارة العربية والحضارة الأوروبية معا لأنه يتعرف عليهما من

داخلهما مما يكسبه حس النسبية. وعلى الصعيد الاجتماعي، يشكل هذا الصنف همزة وصل بين الصنفين السابقين المتقابلين، يفهم لغة المثقف التقليدي ويتكلم لغة المثقف العصري"[1]. ويخلص المخطط الخماسي الأول (المذكرة التوجيهية)، إلى أن وجود هذه الأصناف من المثقفين ومن الرؤى الفكرية هو ما يجعل مشكل التعليم في المغرب مشكلا معقدا، ولا يمكن حل هذا المشكل إلا بتمكين أبناء المغاربة- من توجيه واحد وفي إطار نظام تعليمي واحد، وهذا هو المضمون الذي يجب أن يعطى لمبدأ "التوحيد". إنه التوحيد الذي "سيجعل المغاربة يتوفرون على تكوين عربي إسلامي يغوص بهم في أعماق الحضارة الإسلامية وفي الوقت نفسه يتزودون بلغة أجنبية أو لغتين فيملكون الوسيلة الضرورية لولوج عالم التقنية الحديثة"... وهكذا فالمدرسة الوطنية المغربية، التي ستكون واحدة، ستشتمل على تعليم ابتدائي واحد وعلى تعليم ثانوي واحد في سلكه الأول، والتخصص يبدأ في مستهل السلك الثاني الثانوي فقط (بعد أربع سنوات إعدادي).

- شروط ثلاثة لقيام المدرسة الوطنية المغربية.

ولابد من توفر ثلاثة شروط لقيام هذه المدرسة الوطنية المغربية: الأول هو صياغة برنامج دراسي، عربي إسلامي، يكون في علاقة مباشرة مع الواقع المغربي ومعطيات العالم الحديث والمعاصر، وبالتالي فالمواد الدراسية ستكون قسمين: المواد العربية الإسلامية

1- العبارات الموضوعة بين مزدوجتين مقتبسة من المذكرة التوجيهية التي أعدها التصميم في مجال التعليم. وكانت قد حررت بالفرنسية سنة 1959. والترجمة من عندنا.

وهي اللغة والأدب والعلوم الدينية وتاريخ العالم العربي وجغرافيته، وهذه المواد يجب أن تتخذ المغرب مرجعية دائمة لها. والمواد العلمية العامة كالتاريخ العالمي والجغرافيا العالمية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية... أما الشرط الثاني فهو توفير كتب مدرسية مغربية لهذه المواد بصنفيها (كانت الكتب المدرسية آنذاك تستورد من المشرق العربي وأوربا، ولم تكن قد ظهرت بعد كتب مدرسية مغربية الا ما كان من بعض كتب القراءة الابتدائية). والشرط الثالث هو التعريب. وهكذا يأتي مبدأ التعريب كشرط لقيام مدرسة وطنية مغربية موحدة، أي كشرط من شروط تحقيق التوحيد. ويعالج المخطط الخماسي الذي نحن بصدده قضية التعريب بوصفها، ليس كقضية لغة وحسب، بل بوصفها كذلك قضية مضمون. وفي هذا الإطار يؤكد المخطط على "ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الحقيقتين التاليتين: الأولى تاريخية وجغرافية، وهي أن شمال إفريقيا كان دائما قنطرة بين الشرق والغرب. وإذن فمضمون تعليمنا وشكله معا يجب أن يؤديا إلى تكوين الشخصية المغربية التي تستمد عناصرها من الحضارة الشرقية والحضارة الغربية. فالثقافة العربية ضرورية للمغاربة لتملك الحضارة الإسلامية، وإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل شيء ضروري لأنه الوسيلة الوحيدة الآن لتطوير التكوين العام وتحسينه... أما الحقيقة الثانية فهي تطبيقية عملية. ذلك لأن التعريب، على مستوى لغة التدريس، يتطلب توفر وسائله: من كتب مدرسية مغربية وأطر مغربية كذلك. وفي انتظار توفر هذه الوسائل ستظل اللغة الفرنسية لغة تلقن بها العلوم، لأن الأساتذة الذين يدرسون المواد العلمية هم فرنسيون

أساسا والمغاربة الذين يدرسونها بدورهم، وعددهم قليل، قد تلقوا تكوينهم بالفرنسية وهم يجهلون العربية أو يكادون. وبما أن التعريب الكامل لا يمكن أن يتحقق إلا بمراحل، فإن تكوين الأطر يجب أن يساير الحاجات الآنية، الشيء الذي يعني ضرورة تكوين معلمين مغاربة معربين تماما وآخرين مزدوجي اللغة. وقد قدر المخطط عدد المعلمين الواجب تكوينهم خلال سنواته الخمس كما يلي: 2.066 في السنة الأولى و 3.805 في السنة الثانية و 3.007 في السنة الثالثة و2.732 في السنة الرابعة و 3.403 في السنة الخامسة، وذلك من أجل تغطية حاجيات التعميم كما قرره المخطط وأوجزنا الحديث عنه أعلاه.

هل نجح هذا المخطط في تحقيق أهدافه؟

4- "تضييق قاعدة التعليم من الأساس" و"الثقافة العليا حلية للفكر"

يتضح من المعطيات التي رصدناها عند نهاية مدته أنه "لم يحقق جميع طموحاته ... وهذا راجع إلى العدول عن الاختيارات العامة ذات الطابع الشعبي التي كان قد أقرها المخطط، وتبنى اختيارات ما سمي آنذاك (1961) بـ "الليبرالية الواقعية". وقد اكتسى التراجع صورة مخطط مضاد نابع من اختيارات مضادة مع "المخطط" الثلاثي 1965-1968 الذي أعقب المخطط الخماسي المذكور. لقد تم التراجع نهائيا عن هدف "التحرير الاقتصادي" وإنشاء "القاعدة" الصناعية، وحددت ثلاث اختيارات بديلة هي الفلاحة والسياحة وتكوين الأطر. وهكذا فعلى الرغم من أن هذا "المخطط" الجديد قد تبنى في ميدان التعليم المبادىء الوطنية الأربعة معلنا أنه سيكون في هذا المجال استمرارا للمخطط الخماسي السابق

فإنه لم يتردد في الإعلان عن استحالة مواصلة العمل بنفس الوتائر التي عرفها التصميم الخماسي مبررا ذلك بالصعوبات المالية المتمثلة في "وجود عجز في ميزان الأداءات". وفي كون "الازدهار الاقتصادي يسير بخطى بطيئة" وفي "تضخم نفقات الدولة بصورة تنهك كاهلها". وهكذا فإن الطموح الذي كان يطبع المخطط الخماسي يجب أن يترك محله لـ "عمل يكون أكثر تناسبا مع واقع الاقتصاد المغربي".

وتأتي مظاهرات تلاميذ الثانوي التي عرفتها الدار البيضاء ما بين 22 و 25 مارس 1965 والتي اندلعت بسبب منشور من وزارة التعليم كان يتضمن شروطا جديدة لبعض الامتحانات، تأتي هذه المظاهرات لتفجر أزمة عميقة. لقد انقلبت إلى أعمال عنف خطيرة تم على إثرها إعلان حالة الاستثناء وحل البرلمان (7 يونيو 1965). لقد كانت مظاهرات تلامذة المدارس الثانوية تعبيرا مجسما لما يمكن أن يؤدى إليه اتساع نطاق التعليم الثانوي إذا صارت عملية التعميم في الابتدائي على نفس الوتائر التي كانت عليها خلال المخطط الخماسي الأول. ومهما يكن فقد قرر المسئولون إعادة النظر بصورة جذرية في السياسة التعليمية المتبعة. وهكذا تم إعداد "مذهب تعليمي جديد" عرف باسم "مذهب بنهيمة"، وزير التعليم آنذاك، (كان قد عين وزيرا للتعليم في الحكومة الجديدة التي ألفت على إثر حوادث الدار البيضاء).

وبما أن قضية التعليم كانت قد أصبحت قضية وطنية لا يمكن التقرير بشأنها بدون استشارة وطنية واسعة، فقد تم عرض "المذهب التعليمي الجديد" على الرأي العام بصيغة عامة مجردة، ووزع

الديوان الملكي في أوائل غشت 1965 مذكرة على الأحزاب الوطنية تطرح "جوهر" المشكل وتطلب منها رأيها. لقد طرحت هذه المذكرة قضية التعليم في المغرب على ضوء ما تم خلال العشر سنوات الماضية على الاستقلال 1956–1965، وما يمكن إنجازه خلال العشر سنوات التالية 1965-1975، فلاحظت أن السياسة التي اتبعت في ميدان التعليم اتسمت "بالتسرع والارتجال"، وأنها "وضعت بدون مخطط علمي واقعي يعتمد إمكانيات البلاد المادية"، مما أدى إلى ارتفاع خطير لعدد التلاميذ: من نحو 300.000 سنة 1955 إلى 1.300.000 سنة 1965 (الابتدائي والثانوي معا)، ثم تتساءل المذكرة: "ماذا سيكون عليه تعليمنا بعد عشر سنوات في إطار السياسة التعليمية الحالية؟". وتجيب: إنه إذا سار نمو التعليم حسب الوتائر السابقة، كما قرر ذلك التصميم الثلاثي، فإن حجم التعليم بالمغرب بعد عشر سنوات، أي سنة 1975 سيكون كما يلي: 1.789.000 في الابتدائي، و 440.000 الثانوي، و 20.000 في العالي، والمجموع 2.249.800 تلميذا وطالبا. أما التكاليف المالية التي ستتحملها ميزانية الدولة فستبلغ 955 مليون درهم سنة 1975 بينما لا تتعدى 480 مليون سنة 1965. وتخلص المذكرة من ذلك إلى القول: "لقد كان من الضروري أن نقدر ما سيكون للسياسة التعليمية الحالية من نتائج بعد العشر سنوات المقبلة، أي سنة 1975. هذه التقديرات، مع كونها موجزة، تحملنا على الجزم بأن تحقيق أهداف السياسة المذكورة سيتطلب ميزانية لن تلبث أن تصبح معادلة لضعفي الدخل القومي الإجمالي". ومن هنا تطرح المذكرة "الحلول" التالية كاختيارات وحيدة ممكنة: إنها ترى أن تعميم

التعليم، أو السير على منوال السياسة التي اتبعت في السنوات العشر السابقة، غاية لا وسيلة لإدراكها، ولذلك كان لا بد من السير حسب "مخطط واقعي ومتبصر يتفق مع وسائلنا المالية المتوقعة خلال السنوات العشر المقبلة"، وهكذا- تقول المذكرة- فبما أن مجموع ميزانية التعليم عام 1975 لا يمكن أن يتجاوز 760 مليون درهم، فمن الواجب أن لا يتجاوز عدد تلاميذ الابتدائي أكثر من 1.564.000 تلميذ. وبما أن عدد التلاميذ الموجودين حاليا (سنة 1965) في المدارس الابتدائية يبلغ نحو 1.200.000 تلميذ فإنه من الضروري أن لا يتجاوز ما تقبله المدارس خلال العشر سنوات المقبلة 364.000 تلميذا جديدا. وهذا يعني أن العدد السنوي للتلاميذ الجدد الذين سيقبلون في الابتدائي خلال العشر سنوات التالية (1965-1975) هو 36.000 تلميذا لا غير. وهكذا فالهدف، هو "تضييق قاعدة التعليم من الأساس"،حتى لا يصل إلى التعليم الثانوي إلا العدد الذي يمكن استيعابه كإطارات. أما التعليم العالي فإن المذكرة تقول عنه: "إن الثقافة العليا حلية للفكر ولا نرى موجبا لنشرها في الوقت الراهن".

لقد أثار هذا "المذهب التعليمي الجديد" ضجة كبرى في جميع الأوساط فأعلنت الأحزاب والنقابات واتحاد الطلبة وجمعيات الآباء رفضه جملة وتفصيلا، فاضطرت الحكومة إلى السكوت عنه بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي مع التشديد في قبول التلاميذ الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الابتدائي عند نفس العدد تقريبا خلال سنوات المخطط . أما حجم التعليم الثانوي فقد عرف

بعض الزيادة نظرا لتوافد الأعداد الكبيرة التي تم قبولها في الابتدائي خلال المخطط الخماسي السابق.

5- مناظرة إيفران ... وتكريس استراتيجية تعميم الأمية ...

ويأتي التصميم الخماسي الثاني 1968-1973 ليتبنى نفس اتجاه التصميم الثلاثي السابق. لقد تجنب التعرض للمبادئ الوطنية الأربعة وسكت بصورة خاصة عن تعميم التعليم، واكتفى بالتذكير بضرورة "تحسين كيف التعليم وملاءمته مع الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية والرفع من مستوى الأطر التعليمية". أما من حيث تطور أعداد التلاميذ فقد توقع المخطط أن يبلغ حجم الابتدائي عند نهاية مدته (1973) نحوه مليون و200 ألف تلميذ بحيث يسجل كل سنة نحوه 230 ألف تلميذ جديد من مجموع الأطفال البالغين السابعة من عمرهم والذين كان عددهم يتراوح، خلال مدة المخطط ما بين 400 ألف 500 ألف طفل، بمعنى أن نسبة التمدرس في صفوف هؤلاء الأطفال لن تتعدى في أحسن الأحوال 50٪. أما التعليم الثانوي فقد توقع المخطط أن يرتفع عدد تلاميذه من 238 ألف سنة 1967 إلى 309 ألف 1972، أي بزيادة معدلها السنوي 14.200 تلميذ. وأما بالنسبة للتعليم العالي فقد توقع المخطط أن يرتفع عدد طلابه من 7.400 طالب سنة 67-68 إلى نحو 10.500 طالب.

لم تكن أهداف المخطط الخماسي 1968-1972 ولا نتائج المخطط الثلاثي السابق له لتخفف من حدة مشكل التعليم في المغرب، مشكل التعميم خاصة. لقد بدا واضحا أن السياسة التعليمية التي بشر بها "المذهب التعليمي الجديد" الذي أعلن عنه عام 1966 تكرس الأمية على نطاق واسع في صفوف الأطفال فضلا

عن الشباب، ولذلك اتجه المسؤولون إلى إنشاء "تعليم أولى" أعلن عنه خطاب ملكي بتاريخ 9-10-1968: تعليم قرآني في الكتاتيب للأطفال البالغين السادسة من عمرهم يلقن، إضافة إلى القرآن، مبادئ التربية والحساب والقراءة. وقد نظمت دعاية واسعة لهذا النوع من التعليم الذي أسند الإشراف عليه إلى لجنة تتألف من ممثلي وزارة الداخلية ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ووزارة الشبيبة والرياضة، وقيل إن عدد الملتحقين به قد بلغ 300.000 سنة 1972 ثم تراجع بعد ذلك وتقلص... ليس هذا وحسب بل لقد نظمت مناظرة وطنية حول التعليم في نفس السنة بأمر من الملك في مدينة إيفران (مصطاف على جبال الأطلس المتوسط). وقد تميزت هذه المناظرة بخطاب ألقاه الملك طرح فيه طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المبادىء الوطنية الأربعة المحددة للسياسة التعليمية في المغرب، على ضوء ما سلف من التجارب. لقد لاحظ أن هذه المبادىء (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) كانت شعارات وطنية أنتجت مفعولا (تشبيها بالعناصر الكيميائية). غير أن الجمع بينها أبطل مفاعيلها فكانت النتائج سلبية: فالتوسع في المغربة أعاق التقدم في التعريب (باعتبار أن الإسراع في المغربة قد أدى إلى استعمال أطر مغربية غير معربة) أما غياب التعريب العقلاني فقد قلص من نتائج التعميم (بانخفاض المستوى) وأبطأ السير قدما في مجال التوحيد. ومن هنا يقول الملك وجبت إعادة النظر في علاقات هذه المبادىء بعضها ببعض. وهو يرى أن التجربة أصبحت تفرض اتباع المسار التالي: المغربة أولا ثم بعد إتمامها يبدأ التعريب وبعد إتمامه يأتي التعميم. وفي نهاية هذا المسار سيتخذ التوحيد معناه

الحقيقي وسيمكن المغاربة من دمج حضارتهم في التقدم الذي يطبع القرن العشرين. وتعرض الخطاب الملكي لإنتاجية التعليم فلاحظ أن عدد المتخرجين من التعليم العالي لا يشكل سوى 7٪ من عدد الذين يلتحقون بالتعليم أول مرة (السنة الأولى الابتدائية) هذا في حين يمتص التعليم ربع الميزانية الوطنية تقريبا... لم تنته المناظرة إلى قرارات. لقد قامت معارضة شديدة ضد ما كانت تريده الحكومة من وراء هذه المناظرة وهو التراجع "المؤقت" عن المبادئ الوطنية الأربعة وبكيفية خاصة التعميم والتعريب، فانتهت المناظرة بدون قرارات...

6- بعد الانقلابين الفاشلين: التفكير في "معالجة أزمة التعليم"!

بعد المخطط الخماسي الثاني (1968-1972)، جاء "المخطط الخماسي الثاني 1973-1977 بعد أحداث سياسية وتحولات اقتصادية: بعد محاولتي الانقلاب الفاشلتين (1971، 1972) من جهة، وارتفاع أثمان الفوسفات، المصدر الرئيسي للثروة الوطنية، من جهة أخرى، وكان ذلك من نتائج حرب أكتوبر 1973 كما هو معروف. لقد تغيرت المحددات، نسبيا، وستكون النتيجة تعديل نسبي كذلك في السياسة التعليمية.

يمكن القول بصفة إجمالية إن المخطط الخماسي 1973-1977 قد شذ عن المخططات السابقة له واللاحقة عليه، من حيث إنه كان، ليس فقط، ذا طموحات كبيرة، بل لأنه أيضا حقق طموحاته وتجاوز الكثير منها. وهكذا، فعلى العكس من المخططين السابقين، حدد هذا المخطط الجديد لنفسه "استراتيجية العمل لمعالجة أزمة التعليم " في نقطتين رئيسيتين: "وضع برنامج مستعجل يهدف إلى تنمية وإصلاح النظام الحالي على مختلف مسوياته وتعبئة هيئات

البحث التي يعنيها أمر تنمية الموارد البشرية قصد إعداد وتجربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية التي تفرضها التنمية عل المدى البعيد". وفي إطار هذه الإستراتيجية حدد المخطط لنفسه الاتجاهات والأهداف التالية...". (ليس من الضروري سردها هنا، وبإمكان القارئ الرجوع إليها في كتابنا "التعليم في المغرب العربي ص 46 وما بعدها. لنكتف بهذا التعليق الذي ختمنا به الكلام عنه).

"توقعات طموحة ونتائج أكبر منها. واضح أن هذه "الطفرة" لا يمكن تفسيرها بغير الظروف الموضوعية التي حركت الإرادة السياسية عند إعداد المخطط سنة 1971-1972 : الأحداث السياسية التي تتمثل في محاولتي الانقلاب الفاشلتين أولا، ثم تمكنها ثانيا من الوسائل المالية (ارتفاع سعر الفوسفاط في أعقاب حرب أكتوبر). غير أن هذه الوسائل المالية سرعان ما تراجع زخمها ليعود المغرب إلى حالة "الضائقة" التي كانت سائدة قبل الطفرة الفوسفاتية، وسينعكس ذلك بسرعة على المخطط التالي شكلا ومضمونا.

7- دار لقمان على حالها : "فترة تأمل".. ثم اعتراف بالمشكل!

فمن حيث الشكل وقع الاختيار على مخطط ثلاثي 1978-1980. وكان ذلك قد صار تقليدا في المغرب: فكلما كانت هناك ضائقة اقتصادية خفضت سنوات المخطط إلى ثلاثة بدل خمسة، بل لقد حدث أن جمد التخطيط سنة أو سنتين من أجل "التأمل"، لأن الإمكانيات "لم تكن تسمح" بالتخطيط.. أما من حيث المضمون فلقد كان هذا المخطط الثلاثي متواضعا في طموحاته وتوقعاته،

فجاءت نتائجه أكثر "تواضعا". وهكذا يستعيد هذا المخطط الكلام عن الالتزام بالمبادئ الأربعة ليعلن أن وزارة التعليم "ستتابع عملها من أجل إتمام تعميم التعليم، بمعنى توفير أسبابه للأطفال البالغين سن التمدرس، والتقليل من الفوارق الموجودة بين الحواضر والبوادي في هذا الميدان". ويتحدث المخطط عن "الأصالة" بدل "التوحيد" فيؤكد على كون الوزارة "ستقوم بمواصلة إرساء قواعد التربية والتعليم على العقيدة الإسلامية والإنسية المغربية والقيم الروحية والأخلاقية ليتسنى طبع الأجيال الصاعدة بطابع الأصالة المغربية". ويقرر المخطط بشأن التعريب أن الوزارة عازمة كل العزم على تتميم التعريب في أقرب الآجال "وعلى" تعزيز تعليم اللغات الأجنبية وبالخصوص اللغة الفرنسية التي ستظل إجبارية. وبشأن المغربة يؤكد المخطط أن مغربة أطر السلك الأول من الثانوي (الإعدادي) "وستصبح شاملة في الدخول المدرسي لسنة 1979-1980...".

هل نحتاج هنا إلى عرض نتاج هذا المخطط المتواضع في طموحاته وتوقعاته؟[2]

لنكتف بما ورد في المقدمة النقدية التي تصدرت المخطط الخماسي الذي تلاه (1981-1985)، والتي تناولت وضعية التعليم كما كانت سنة 1980، السنة الأخيرة من المخطط الثلاثي المذكور. تقول هذه المقدمة: "تتسم حاليا وضعية نظام التعليم بمظاهر سلبية يتحتم تحليلها من أجل إبراز المعطيات الأساسية لوضع التوجيهات في هذا الميدان. وتتجلى هذه المظاهر في بقاء 35٪ من الأطفال البالغين سبع سنوات، و53٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 14

---

[2] – بإمكان القارئ الاطلاع على تفاصيل ذلك بالأرقام في كتابنا المذكور قلب ص 53 وما بعدها.

سنة خارج المدرسة (...). المدارس الحرة لا تساهم إلا بنسبة ضئيلة جدا في مجهود التمدرس حيث أن أعمالها هامشية وتستهدف في الغالب أغراضا تجارية تستفيد منها فئات قليلة من المحظوظين (...). تغلغل المدرسة في الوسط القروي لم يسمح إلا بتمدرس 29٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 و 14 سنة عام 1979-1980 مقابل 67٪ في الوسط الحضري (...). تميز حركة الأعداد المدرسية بتسرب وهدر كبيرين والتي تتم بطابع انتقائي خصوصا في مستوى السنة الخامسة من الابتدائي (الأخيرة) حيث يرتبط، في غالب الأحيان، انتقال التلاميذ إلى الثانوي (الإعدادي) بالطاقة الاستيعابية للمؤسسات في كل إقليم على حدة. وبصفة عامة فإن الهرم التعليمي يعرف اختناقات بين مختلف مستوياته مما يترتب عنه اكتظاظ الأقسام النهائية (...). ضعف التكوين التقني، حيث أن نسبة التلاميذ في الشعب التقنية تقل عن 5٪. هذا فضلا عن انعدام أي ربط بين التعليم العام ومنافذ التكوين المهني والمختص (...). صعوبة اندماج الجامعات الوطنية في المحيط الاجتماعي والاقتصادي (...). عدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة البكالوريا لأسباب منها: من جهة ضعف التجهيز الجامعي ومن جهة أخرى ركود الأعداد خصوصا على مستوى السنوات الأولى لمختلف الكليات من جراء هزالة نسبة النجاح... ".

بعد هذه المقدمة النقدية ينتقل المخطط إلى تسطير "التوجهات والأهداف " فيؤكد أن "المبادئ الجوهرية المتمثلة في التعميم والمغربة والتعريب والتي وجهت دائما السياسة الوطنية في ميدان التربية ستبقى أساسا لبرمجة الأهداف والوسائل في مخططات التربية.

وهكذا فبعد التأكيد على ضرورة إصلاح النظام التربوي بالعمل على "التجديد البيداغوجي لمحتوى التعليم" و"القضاء على جميع العناصر" المعرقلة للزيادة في طاقات الإستقبال للمؤسسات المدرسية" والعمل على "تلاؤم التعليم المدرسي والجامعي مع متطلبات التكوين... والكفاءات والمؤهلات التي يستلزمها سوق العمل "، (بعد التأكيد على هذه "الضرورات" ينتقل المخطط إلى عرض توقعاته وطموحاته مما لا فائدة في الانشغال به هنا، فلنكتف بإشارة سريعة إلى ما حققه منها).

"بالنسبة للتعليم الابتدائي لم يحقق المخطط سوى 71٪ من طموحاته المتعلقة بالرفع من حجم الابتدائي و 78.57٪ بالنسبة للمسجلين الجدد (...). أما بالنسبة للسلك الإعدادي فقد حقق المخطط توقعاته على صعيد الأعداد مع بعض الزيادة (...). وشهد السلك الثاني الثانوي نتائج مماثلة من حيث الكم (...). أما بالنسبة للتعليم العالي فقد ارتفع عدد الطلبة المسجلين الجدد من 31.219 سنة 1980-1981 إلى 43.109 سنة 1986-1987 أي بزيادة 30٪ في مدى خمس سنوات".

8- الخضوع لشروط صندوق النقد الدولي: والرجوع إلى الوراء...

"تلك كانت نتائج المخطط الخماسي 1981-1985 بالنسبة لتوقعاته. وعلينا أن ننظر الآن إلى نتائج هذا المخطط من خلاله العوامل المستجدة التي حالت دون تحقيق طموحاته. كانت فترة المخطط الخماسي تلك فترة ضائقة اقتصادية ناتجة عن عوامل رئيسية ثلاثة: 1) الجفاف القاسي الذي غطى الفترة كلها تقريبا وبكيفية خاصة سنوات 1983-1984-1985 (والمغرب بلد فلاحي

قبل كل شيء). 2) ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل حاجاته تقريبا من البترول). 3) نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية المسترجعة... وكنتيجة مباشرة لهذه العوامل ارتفع حجم الدين الخارجي للمغرب فدخل في متاهات "جدولة الديون " وشروط صندوق النقد الدولي، ومنها التخفيض من نفقات الخدمات الاجتماعية وعلى رأسها التعليم.

وهكذا وابتداء من 1983 دشنت سياسة التراجع عن أهداف المخطط في مجال التمدرس فانخفض عدد المسجلين الجدد في السنة الابتدائية الأولى بنسبة 62. 29٪ سنة 83-84، و 42.98٪ سنة 84-85 وبنسبة 43. 21٪ سنة 65-86 عما كان قد قرره المخطط. ليس هذا وحسب بل إن التحسن الذي لاحظناه قبل في نسبة التأطير في الابتدائي (26 تلميذا للمعلم) إنما يرجع في الحقيقة إلى انخفاض حجم الابتدائي إذ نزل من 2.400.000 سنة 1983-1984 إلى 2.200.000 سنة 1984-1985 بسبب انخفاض عدد المقبولين الجدد في السنة الابتدائية الأولى من 529.607 المقررة في المخطط إلى 302.240 المسجلة فعلا في السنة المذكورة، وأيضا بـ "فضل" حملة الطرد الجماعي التي مست أكثر من 312.000 تلميذ طردوا من المدارس الابتدائية في السنة نفسها بدعوى كبر السن أو تكرار السنة أكثر من مرة... الخ. كل ذلك حدث تحت ضغط شروط صندوق النقد الدولي الذي أصبحت السياسة التعليمية في المغرب، والسياسة الاقتصادية والاجتماعية عموما، خاضعة لـ "نصائحه".

كان ذلك على صعيد التعليم الابتدائي، أما على صعيد الإعدادي والثانوي فقد شهد المخطط، أعني مدته الزمنية عملية

جديدة لم تكن تدخل في توقعاته: إنها عملية صرف أعداد كبيرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية إلى التعليم المهني في إطار "برنامج واسع النطاق" قفز بعدد التلاميذ في مؤسسات التكوين المهني من 31.480 تلميذا سنة 1981 إلى 73.946 سنة 1986، (...). وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الأعداد التي تطرق أبواب الجامعة والمعاهد العليا. غير أن الضائقة الاقتصادية المسترسلة جعلت من الصعب على هؤلاء المكونين مهنيا الحصول على عمل. على أن ذلك لم يمنع من ارتفاع أعداد الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا مما أدى إلى تزايد أعداد الخريجين (...)، وبلغ العدد الإجمالي للخريجين الجامعيين خلال فترة المخطط 39.567 خريجا. وإذا عرفنا أن الدولة قد اضطرت، تحت ضغط الضائقة الاقتصادية ونصائح الصندوق الدولي، إلى تقليص عدد الوظائف المستحدثة كل سنة في مجموع القطاع العام إلى معدل 20.000 وظيفة (يخصص جلها للداخلية والدفاع والأمن) أدركنا مدى استفحال ظاهرة "بطالة الخريجين" التي يعاني منها مغرب الثمانينات معاناة جدية وخطيرة.

كان ذلك عن العوامل التي تدخلت فغيرت اتجاه المخطط الخماسي الذي نحن بصدده (1981-1985)، فما هو يا ترى مفعول هذه العوامل نفسها في المخطط الذي ستتلوه؟.

9- مسار اللاتخطيط! يعقبه تخطيط "المسار"!

لنبادر إلى القول أن ثقل الضائقة الاقتصادية التي عاشها المغرب في النصف الأول من الثمانينات ... قد جعلت الدولة تحجم عن المغامرة بمخطط جديد فمرت سنتا 1986-1987 بدون مخطط، ثم

أعقبهما مخطط خماسي آخر 1988-1992 سمي "مخطط المسار". فما هي يا ترى طموحات هذا المخطط الجديد؟

والواقع أن هذا المخطط لا يحمل طموحات، فهو يقول عن نفسه أنه "لن يكون مخطط تنمية بالمعنى المصطلح عليه، بل مسارا ينبغي تحليل محاوره الرئيسية..."، ويبرر العدول عن فكرة المخطط بالمعنى "التقليدي" للكلمة بكون "بلادنا كبقية البلدان المتفتحة على الخارج جد حساسة لتغيرات المحيط الاقتصادي العالمي"، تلك التغيرات التي اتسمت بـ "تباطؤ نمو المبادلات الدولية وتزايد السياسة الحمائية للدول المصنعة وتدهور الأرقام القياسية للمبادلات تبعا لانخفاض الأسعار الدولية للمواد الأساسية، وارتفاع معدل صرف الدولار لغاية أكتوبر 1985 (...) وارتفاع كبير في معدلات الفائدة..." مما أدى، في الدول غير المنتجة للنفط كالمغرب إلى "تفاقم مديونيتها الخارجية" وقيام صعوبات أمام الحصول على قروض جديدة من الأسواق المالية الدولية. "واقتصادنا الذي لم يسلم من انعكاسات هذه الظرفية الاقتصادية السيئة تأثر، علاوة على ذلك، بجفاف استثنائي طيلة عدة سنوات، الشيء الذي كانت له آثار وخيمة ليس فقط على القطاع الفلاحي والعالم القروي بل أيضا على التوازنات الرئيسية وعلى مجمل القطاعات الإنتاجية الوطنية" (...). والنتيجة: "أن الصعوبات الاقتصادية والمالية الحالية والتحولات التكنولوجية والعلمية الجارية توضح بأن نظام التخطيط التقليدي لم يعد قادرا على مسايرة المعطيات الجديدة. لذا وضعت السلطات العمومية تصورا جديدا للتخطيط يتسم بمرونة أكبر ويتلاءم أكثر مع المتطلبات الحالية لاستراتيجية التنمية".

يتعلق الأمر بما سمي "تخطيط المسار" 1988-1992 الذي اكتفى بتقديم مقترحات عامة عدها كما يلي: إعادة توزيع مدة الدراسة بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية التي تستغرق جميعها 12 سنة (5 ابتدائي 4 إعدادي 3 ثانوي) وذلك بتحويل المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى "تعليم أساسي إجباري مدته تسع سنوات... "، تعميم التمدرس على سائر الأطفال البالغين 7سنوات في موسم 1994-1995، توجيه التلاميذ إلى التكوين المهني... متابعة سياسة اللامركزية على صعيد المؤسسات الجامعية وتنويع مؤسسات التعليم العالي بهدف الاستجابة لسوق الشغل، توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكوين المهني وذلك بإنجاز 10 معاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل سنة، تنمية التكوين المهني في الوسط القروي وذلك بإحداث مؤسسات التكوين الفلاحي، إشراك القطاع الخاص في مسلسل التكوين سواء على مستوى تحديد البرامج والأهداف أو على مستوى الدراسات والأبحاث، تشجيع الأطر لخلق مقاولات صغرى ومتوسطة ومكاتب استثمارية بإنشاء صندوق دعم يخصص لساندتهم ماليا،الاستثمار في البحث العلمي والتكنولوجي. وضمان نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية ونتائج البحث...، تنمية تكوين الباحثين في ميدان التكنولوجيات المتقدمة وتكثيف التعميم والاستغلال الصناعي لنتائج البحث وإنعاش استهلاك المنتوجات والخدمات الناتجة عنه، تعميم الاستئناس بالمعلوميات المباشرة على مستوى التعليم الثانوي في مؤسسات التكوين المهني وتكوين الأطر.

تلك هي المقترحات التي سطرها المخطط بالنسبة للتعليم وهي، كما قلنا، ووفق "فلسفة" المخطط نفسه، مجرد توجهات لـ "مساره يتم بـ "أكبر قدر من المرونة".

هل بالإمكان توقع ما سيتحقق في إطار هذه التوجهات؟

لا أعتقد. إن ما يمكن أن يحدث خلال "المسار" ليس من الضروري أن يكون متضمنا في توجهاته ما دامت "المرونة" هي شعاره. والمرونة هنا تعني عدم الالتزام بأي شيء محدد. والنتيجة هي أن "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" الذي رسم صورة لما ينبغي إنجازه خلال العشر سنوات المقبلة، (ابتداء من شتنبر 2000 إلى يونيو 2011)، قد حدد "الجدولة الزمنية لتعميم التعليم كما يلي:

أ- ابتداء من الدخول المدرسي في شتنبر 2002 ينبغي أن يجد كل طفل مغربي بالغ من العمر ست سنوات مقعدا في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية...

ب- تعميم التسجيل بالسنة الأولى من التعليم الأولي في أفق 2004 ...

ج- يصل التلاميذ المسجلون بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي في 1999-2000 إلى نهاية المدرسة الابتدائية بنسبة 90 في المائة عام 2005، وإلى نهاية المدرسة الإعدادية بنسبة 80 في المائة عام 2008، وإلى نهاية التعليم الثانوي بنسبة 60 في المائة عام 2011، ونيل البكالوريا بنسبة 40 عام 2011.

هل يمكن تحقيق هذه الطموحات في أوقاتها؟

الجواب : نعم، ولا؟

نعم يمكن تعميم التسجيل في الأقسام الابتدائية وغيرها في آفاق "معقولة" بالنسبة لرغبات "الميثاق" برفع عدد تلاميذ الأقسام **إلى 60 تلميذا في القسم** كلما اقتضت الضرورة ذلك! كما يمكن الوصول بالتلامذة المسجلين بالسنة الأولى الابتدائية عام 1999-2000 حسب النسب المحددة في "الميثاق" (90، و80، و60 في المائة) وإلى النهايات التي ينص عليها، ولكن بشرط غض النظر عن مسألة الكيف: كيف التأطير، كيف المستوى، وكيف البرامج، وكيف المدارس والحجرات خصوصا في القرى والبوادي، الخ، الخ!

أما إذا حصر حجم الأقسام بين 30 و40 تلميذ، وروعي المستوى في عملية الانتقال من قسم آخر، وروعي الكيف ... فإن الجواب بـ "لا" يفرض نفسه، ليس لأن ذلك غير ممكن بالمرة، بل لأن بلوغ ذلك يتطلب مغربا آخر!

أما مغرب اليوم فشأنه لا يختلف عن شأنه بالأمس! يكفي دليلا على ذلك أن أحدث وثيقة رسمية تتحدث عنها الصحافة اليوم (يناير 2003) تشير إلى أن 60٪ من الطلبة يغادرون التعليم العالي دون الحصول على الإجازة، وأن 52٪ منهم يغادرون في مستوى السلك الأول الجامعي، وأن 10٪ فقط يحصلون على الإجازة خلال المدة الطبيعية أي أربع سنوات. أضف إلى ذلك أن نسبة البطالة في أوساط الخرجين الجامعيين قد بلغت 40,7٪ في الكليات النظرية (الحقوق الآداب الخ). هذا بناء على حجم التعليم العالي كما هو قبل تطبيق مقترحات "الميثاق". أما إذا تم تطبيق "ماينبغياته" فإن عدد طلبة التعليم العالي سيصل إلى مليون وتسعمائة ألف طالب في أفق عام 2010 (مقابل 267 ألف خلال

السنة الماضية). أما يتطلبه ذلك من تجهيزات مادية وبشرية، أما عدد الخريجين العاطلين الذين سيتوِّجون هذه الأرقام، وعدد الذين سينقطع بهم الحبل قبل التخرج، فذلك ما ليس ضروريا الخوض فيه هنا في هذه "المذكرات". وكما قلنا قبل: فالمذكرات تحاول أن تبعث "ما كان"... وليس من مهامها الانشغال بـ "ما سيكون" ولا بـ "ما ينبغي أن يكون"!

ومع ذلك، فلا شيء يمنع من تذكر ما كنا نرى -في الماضي- أنه ينبغي أو يجب "أن يكون"! إن "المستقبل الماضي" يجب أن يكون له مكانه في المذكرات. إن ملفات الذاكرة تحتفظ ليس فقط بما حدث وكان، بل أيضا بما لم يحدث مما كنا نرى أنه ينبغي أن يكون.

لهذا الموضوع نخصص الفقرة التالية.

"الحل الوحيد الممكن"..!

ونعود إلى "أضواء على مشكل التعليم في المغرب"، لنتذكر، ليس ما جرى به الحال في مجال التعليم عندنا منذ الاستقلال، فذلك ما استعدناه في الفصول السابقة، بل لنستعيد ما كنا نرى أنه يجب أن يكون يوم كتب ذلك الكتاب، أعني في أواخر عام 1973. لنسترجع إذن خاتمة تلك "الأضواء" التي اتجهت إلى المستقبل بعد أن انتهت من إضاءة الماضي، الخاتمة التي كان عنوانها: "الحل الوحيد الممكن"!

تقول تلك الخاتمة، بعد الفقرات التي سبق أن اقتبسناها منها ووضعناها على رأس مدخل هذا الكتاب، ما يلي:

"... فما هي، إذن، المهام الأساسية التي ظلت مطروحة علينا طوال الثماني عشرة سنة الماضية، وما هي الآفاق الجديدة التي فتحتها أمام وعينا هذه السنوات الطوال، المليئة بالتجارب، الغنية بالدروس؟

إنها نفس المهام التي تواجه جميع الشعوب التي عانت من الانحطاط والاستعمار، مهام **استكمال التحرير وبناء عالم الغد**.

وإذا كنا قد واجهنا هذه المهام بمقولات الفكر النخبوي الذي حللناه سابقا، والذي كان يحرص على التوفيق بين "مصالح الوطن العليا" ومتطلبات "المصالحة والتعاون" مع حماة الأمس، حرصه على التوفيق بين مصالح الفئات المتصارعة بصمت داخل "الحلف

الوطني" الذي تولى ذلك الفكر قيادته، ناقلا هكذا "روح المصالحة الوطنية" إلى ميدان التعامل مع الاستعمار ومخلفاته والإقطاع ورواسبه، فإننا اليوم نعيش ظروفا جديدة تفرض علينا مواجهة نفس المهام بروح جديدة ومنطق في التعامل جديد... لم يعد "التوفيق" ممكنا ولا تسكين المشاكل مجديا. إن الاستمرار في هذا أو ذاك ليس فقط مضيعة للوقت بل هو هروب من الواقع، وتكريس لأسباب الفشل والضياع.

***

استكمال التحرير وبناء عالم الغد، مسألتان مرتبطتان، تحدد كل واحدة منها الأخرى وتستقي منها معناها: استكمال التحرير يكتسب مضمونه من نوعية الغد الذي يراد بناؤه، وعالم الغد يتحدد بدوره بمدى العمق الذي تجري به عملية استكمال التحرير... والتربية اليوم تعني في عمق معناها: بناء عالم اليوم والإعداد له.

استكمال التحرير، وبناء عالم الغد، والإعداد لهذا العالم، أمور ثلاثة مترابطة تتحدد مضامينها جميعها، مضامينها الحقيقية، على ضوء المعطيات الراهنة، معطيات واقعنا ومعطيات عصرنا.

فما هذه المعطيات إذن؟

إنها معطيات مجتمع شبه مستعمر شبه رأسمالي شبه إقطاعي، يعيش أبناؤه في عصر يفرض عليهم الاختيار بين طريقين اثنين لا ثالث لهما: إما طريق الرأسمالية، وإما طريق الاشتراكية. إنها معطيات "المجتمع المتخلف"، في النصف الثاني من القرن العشرين. فأي طريق نختار؟

إن ولوج طريق الرأسمالية لم يعد اليوم ممكنا. لقد فات أوانه أولا، ولأن الرأسمالية أضحت إمبريالية استعمارية ثانيا.. طريق

الرأسمالية اليوم، بالنسبة لمجتمع متخلف، لا يمكن أن يكون غير طريق التبعية، طريق السير في ركاب الاستعمار. الطريق الذي يتنافى كلية مع المهمة الأساسية الأولى التي تنتظرنا: مهمة استكمال التحرير. (التحرير من ماذا ؟)، التحرير من مخلفات الاستعمار ورواسبه وشبكاته وأحابيله.

ليس من طريق، إذن، من أجل التحرير والتنمية غير الطريق الاشتراكي. هذه هي المعادلة البسيطة والأبجدية الواضحة التي يفرضها منطق العصر.

هل هناك من معادلة أخرى غير هذه؟

بإمكان بعض الناس أن يشككوا في منطق العصر. ولكن بما أنهم لا يستطيعون الوقوف عند حدود نوع من أنواع "المنطق القديم" لأنهم يعيشون بأبدانهم على الأقل في عصر يختلف جذريا عن جميع العصور "الماضية" فإنهم يجهدون أنفسهم، بدون طائل، في إيجاد صيغة من صيغ التوفيق التي "تجمع" بين الماضي والحاضر، بين القديم والجديد، بين "الأصالة والمعاصرة"، إما بدافع من وعي متخلف زائف، وإما بدافع مصالح ذاتية وموضوعية يحققونها من وراء "الآذان الصاغية"، وأمام "العيون المقفلة"... إن شعار التوفيق، هذا الذي يعكس الرغبة في الاحتفاظ بـ "الحاضر" ممددا إلى الماضي والمستقبل معا، قد بقي وسيبقى دوما عند حدود الدعوة والمطالبة والغوغائية. إنه شعار أجوف يطرح مشاكل مزيفة فلا يصل إلا إلى حلول مموهة. و ستتاح لنا الفرصة في الفقرات القادمة للكشف عن بعض جوانب هذا التمويه وذاك الزيف، في الميدان الذي يخصنا، ميدان التعليم والثقافة.

***

كيف نحدد، إذن، أهداف سياسة تعليمية تساير منطق العصر وتستجيب لمتطلبات استكمال التحرير والبناء الاشتراكي في بلد هو المغرب بالذات: بماضيه وحاضره، بمقومات حضارته وأصول ثقافته، بمشاكله ومطامح شعبه.

استكمال التحرير والبناء الاشتراكي هدف عام يمكن، بل يجب، أن يتخذ صيغا أخرى أكثر دقة ووضوحا، حسب الميادين المطلوب تحريرها وبناؤها. وبخصوص الميدان الذي يخصنا، ميدان الثقافة والتعليم، نقترح صياغة هذا الهدف بشقيه، كما يلي:

- **تعميم التعريب** (= استكمال التحرير).
- **دمقرطة التعليم** (= البناء الاشتراكي).

لنوضح قليلا ما نقصده.

1- **تعميم التعريب**: لنبدأ، انطلاقا من منطق العصر نفسه، بالفصل في مسألة كثيرا ما دار النقاش حولها، وكثيرا ما كان هذا النقاش صادرا بوعي، أو بدون وعي، عن تأثير الغزو الاستعماري والثقافي منه بالخصوص. تطرح هذه المسألة غالبا، إما على صيغة التساؤل عن ضرورة التعريب أو عدم ضرورته، وإما على صيغة التشكيك في مدى قدرة اللغة العربية على مسايرة المعارف والعلوم العصرية والتعبير عنها.

هذه المسألة، بصيغها المختلفة هي، في نظرنا، باطلة زائفة. اللهم إلا إذا كان الأمر يتعلق فعلا بإرادة التشكيك في هويتنا والنيل من قدرتنا على أن نعيش عصرنا. ذلك لأن القضية الجوهرية التي تطرحها مثل هذه التساؤلات، محاولة إخفائها ولفها تحت أكوام من " الموضوعية" الكاذبة و"التجرد" الزائف، هي بكل بساطة

ووضوح: إما أن نكون عربا أو لا نكون؟ إما أن يكون العرب قادرين على أن يعيشوا حضارة عصرهم ويساهموا في إنمائها وإغنائها، أو غير قادرين؟

تحقيق التعريب الشامل، إذن، شرط ضروري لإثبات هويتنا، وتأكيد أصالتنا. وهل العروبة شيئا آخر غير اللغة والثقافة؟ وهل يمكن فصل اللغة عن أهلها حتى تتهم وحدها بالعجز والقصور، دون النيل من شخصيتهم والطعن في قدراتهم وكفاءاتهم؟

تكفي هنا هذه التساؤلات، ولننتقل إلى موضوعنا: كيف نحقق التعريب الشامل العميق، في مختلف مجالات حياتنا، الاجتماعية والفكرية، بأسرع وقت وأنجع سبيل؟

لا بد من القيام أولا بحصر المجالات أو المستويات التي نعاني فيها "مشكل التعريب"، أي تلك الذي تقوم فيها عراقل وفجوات تقف عائقا أمام تبلور شخصيتنا، وتحقيق وحدتنا الاجتماعية والفكرية، بسبب غياب اللغة القومية فيها، جزئيا أو كليا.

مهمة سهلة لا تتطلب تفكيرا طويلا... إنها، بالحصر، المجالات التالية:

- التعليم بمختلف مراحله وشعبه.
- لغة الحديث والخطاب في المنزل والشارع والمدرسة.
- الفكر وقوالبه، والثقافة وأطرها.

وبعبارة موجزة: **الحياة العامة** بكامل أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. إنها مجالات وأبعاد مترابطة متداخلة، لا يمكن الفصل بينها ولا تقديم جانب منها على الجوانب الأخرى، وإلا كانت النتيجة أنواعا من التخبطات، وضروبا من الحلقات المفرغة التي تزيد المشكل تعقيدا واستفحالا،

وتفتح المجال واسعا أمام عمليات التشكيك الصادرة عن نية مبيتة مقصودة، أو عن قصور في الرؤية وعدم إدراك لحقيقة المشكل وطبيعته الخاصة.

لنقدم بعض الإيضاحات:

- **تعريب التعليم**، مثلا، لا يتأتى ولا يمكن أن يتحقق بسلوك "الطريق الصاعد" وحده: الابتدائي أولا ثم الثانوي ثم العالي. بل لا بد أن تشمل عملية التعريب، في آن واحد، هذه المراحل مجتمعة لأن كلا منها يتوقف على الآخر فيمده إما بالمعلمين والأساتذة وإما بالتلاميذ والطلبة. (تعريب الابتدائي يستلزم تعريب الثانوي لأنه يستمد منه أطره كما أن الثانوي يتلقى "تلاميذه" من الابتدائي الخ).

نعم، لا بد من التدريج. ولكن التدريج " الأفقي"، لا التدريج "العمودي". لقد سلكنا الطريق الصاعد أو "التدريج العمودي" فوقعنا في مأزق: فهمنا "خطأ"، وبكيفية سطحية، "مبدأ" التوحيد، فرحنا نحذف ونقلص أو نهمل أنواعا من التعليم كانت معربة أو تكاد، (التعليم الحر العربي، التعليم الأصلي، مدارس الشمال) فكانت النتيجة تعميم الفرنسة وتكريس الازدواجية.

التدريج المقبول في مثل هذه الحالة هو التدريج الأفقي : إنشاء أقسام معربة موازية في كل مدرسة وفي مختلف أسلاك التعليم وشعبه ومعاهده، أقسام يخطط لها بحيث تظل تتسع وتتكاثر إلى أن "تبتلع " الأقسام المفرنسة نهائيا، ويتحقق التعريب الشامل.

هذا ما كان يجب أن نفعل منذ البداية، وهذا ما يجب فعله الآن بالنسبة للمواد التي لم تعرب بعد : العلوم والرياضيات.

- وكما يتوقف تعريب كل مرحلة من مراحل التعليم على تعريب المراحل الأخرى، يتوقف كذلك **تعريب الإدارة** ومختلف

أنواع الوظيفة على تعريب التعليم، وتعريب التعليم على تعريب الإدارة... ذلك لأنه مادام التعليم يمدنا بأطر غير معربة، فلا سبيل إلى تعريب الإدارة، وما دامت هذه غير معربة فإن الأطر التي ستتكون في التعليم المعرب ستكون عاطلة أو هامشية زائدة! وهنا أيضا لا بد أن تشمل عملية التعريب في آن واحد، مختلف الإدارات ومختلف درجات السلم الإداري. لأن الإدارة بما أنها درجات وسلم، ومرافق مترابطة متشابكة، فإنه لا يمكن إحداث أي تغيير في جزء منها دون أن ينعكس أثره توا على الأجزاء الأخرى... هذه حقائق أولية بديهية.

– على أن التعريب العميق الشامل، كما نتصوره، التعريب الذي سيحدث فعلا ثورة في أعماقنا، ويقلب أوضاعنا الاجتماعية والثقافية رأسا على عقب، ليس مجرد إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في التعليم والإدارة والوظائف المكتبية، بل التعريب الذي يمتد بقوة وفعالية إلى مختلف مرافق **الحياة العامة**، إلى البيت و الشارع، إلى القرية والمدينة، إلى الإذاعة والتلفزة والسينما وكل وسائل التواصل ومجالات الإعلام و التخاطب.

إن عملية التعريب الشاملة، يجب أن تستهدف ليس فقط تصفية اللغة الفرنسية كلغة حضارة وثقافة وتخاطب وتعامل، بل أيضا –وهذا من الأهمية بمكان– العمل على إماتة اللهجات المحلية البربرية منها و"العربية"[1]. ولن يتأتى ذلك إلا بتركيز التعليم

1- واضح أن هذا الطرح لا علاقة له بالجدل القائم الآن حول الأمازيغية. وبالتالي فمن التعسف نقله من الإطار الذي طرح فيه إلى إطار آخر مختلف تماما. هذا فضلا عن أن هذا الطرح يشمل اللهجة العربية الدارجة ويركز عليها لأنها أكثر تجسيدا للناحية اللغوية والثقافية من الازدواجية موضوع الكلام (العربية والفرنسية).

وتعميمه إلى أقصى حد في المناطق الجبلية والقروية، وتحريم استعمال أية لغة أو لهجة في المدرسة والإذاعة والتلفزة غير اللغة العربية الفصحى، وتخصيص برامج، متنوعة، مخططة، للتربية الشعبية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، برامج تستمد مادتها ومضمونها من آفاق وأبعاد الهدف الوطني العام: استكمال التحرير والبناء الاشتراكي، وتقدم بلغة عربية فصحى مبسطة ومدروسة، مع العناية الفائقة بالحوار والمناقشة!

إن عملية مثل هذه، وهي الواسعة الشاملة المبرمجة، ستقضى في أسرع وقت على مخلفات "السياسة البربرية" التي لجأ إليها المستعمر لضرب كياننا وطمس معالم هوتنا، كما ستعمل في نفس الوقت على الرفع من مستوى العربية الدارجة الحالية التي تتزاحم فيها الألفاظ العربية المشوهة والكلمات الأجنبية "المكسرة" والتراكيب "المزجية" بشكل جعل منها لهجة هجينة غير قادرة تماما لأن تكون "لغة شعبية" تعكس أحاسيس الشعب وتطلعاته، كما كانت تفعل من قبل لغة " الزجل الشعبي" مثلا... إن العربية الدارجة السائدة الآن قد أصبحت عبارة عن خليط يضم بحق "أكثر من سبعين رقعة"، خليط لا يستوعب إنتاجا، ولا ينتج شيئا. إن تعميم التعريب، كما شرحناه أعلاه، سيؤدى حتما إلى إدخال إصلاحات جوهرية مع مرور الزمن في "العربية الدارجة"، ويعمل في ذات الوقت على تبسيط الفصحى، الشيء الذي قد يؤدى في النهاية إلى قيام لغة عربية فصحى جديدة، أكثر بساطة ومرونة.

إن إهمال تعريب الحياة العامة بمختلف مرافقها ومستوياتها، وبهذا الشكل الشامل العميق، سيجعل عملية تعريب المدرسة والإدارة تفشل في تحقيق أهدافها، وسيتركنا والأجيال المقبلة

نعاني، وإلى الأبد، من الازدواج اللغوي-الفكري، الذي ينخر كياننا. هذا الازدواج المتمثل، ليس فقط في سيطرة اللغة الأجنبية، بل أيضا في تلك الهوة العميقة القائمة الآن بين لغة الحديث والتخاطب ولغة الثقافة والعلم، الهوة التي يتعدى أثرها مجال التواصل اللغوي إلى البيئة الاجتماعية والعلاقات "السلالية" والطائفية.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن قصر التعريب والتثقيف على المدرسة وحدها، وإهمال التربية الشعبية، وعدم العناية بإعادة التكوين المستمرة الدورية المخططة، كل ذلك سيجعل عملنا التعليمي المدرسي مهددا بالضياع المحقق: إن مصير الأجيال التي تغادر المدرسة للالتحاق بالحياة العملية في وقت مبكر، لهذا السبب أو ذاك، لن يكون شيئا آخر غير "العودة إلى الأمية"، الشيء الذي سينعكس أثره حتما على مختلف مرافق حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويعمل على عرقلة مجهوداتنا في بناء مجتمع مغربي عربي متقدم.

وإذا كان "البعض" منا يستصعب إمكانية تحقيق التعريب بهذه الكيفية الشاملة، في مدى فترة زمنية قصيرة، ويستبعد حظوظ نجاحه حتى على المدى الطويل، متذرعا بـ" قلة الأطر"، و" ضرورة السير التدريجي لتجنب الفوضى والاضطراب"، وغير ذلك من المبررات التي تقدم عادة تحت غلاف التمسك الواهي بـ "الحكمة والتبصر" فإننا، تجنبا لكل نقاش عقيم معهم، نحيلهم إلى الأمس القريب، إلى الواقع التاريخي إلى أصل المشكل ذاته.

إن الرجوع إلى تاريخ الاحتلال الفرنسي لبلدان المغرب العربي يضعنا أمام حقيقة هامة، كثيرا ما نتغاضى عنها أو على الأقل لا

ندرك عمق أبعادها، وهي أن الاحتلال العسكري كان مصحوبا، خطوة خطوة، بالاحتلال اللغوي والثقافي[2]. لقد فرض علينا المستعمر لغته وثقافته في المدرسة والإدارة والشارع في نفس اللحظات التي فرض علينا فيها وجوده العسكري والسياسي والاقتصادي. وهكذا أصبح شعبنا بين عشية وضحاها أمام لغة تفرض عليه فرضا، في كل مرافق حياته العامة والخاصة، فلم يجد بدا من قبولها مكرها، لأنها أصبحت في رمشة عين لغة الحياة، لغة المصالح لغة الخبز والمعاملات لغة المعمل والحقل والمدرسة لغة الإذاعة والسينما... فلماذا، إذن، لا نفعل إزاء المستعمر وثقافته مثلما فعل هو إزاء لغتنا وثقافتنا..؟ لماذا لا نخوض معركة التعريب، معركة التحرير الثقافي بنفس القوة وبنفس الإصرار الذين خضنا بهما معركة الاستقلال السياسي؟

مشكلة التعريب، إذن، لن تجد حلها الصحيح، السريع والدائم، إلا في إطار ثورة ثقافية شاملة، ثورة تستهدف تعريب الشخصية المغربية بكامل أبعادها وبمختلف مظاهرها، لا مجرد "تعريب" الكلمات والمصطلحات والجمل في الكتب والأوراق... إن التعريب كما نفهمه، وكما يجب أن يكون، هو بعث وتغيير وتجديد: بعث للغة القومية، وتغيير للذهنية، وتجديد لأساليب العمل والتفكير.. أما ما دون ذلك، فلن يتعدى مجرد عمل

2- في الأصل: "انظر بعض الحقائق المتصلة بالموضوع في الفصل الثاني" (من كتابنا أضواء على مشكل التعليم في المغرب" حيث عرضنا بتفصيل للسياسة التي سلكتها الحماية الفرنسية في ميدان التعليم والتي كانت تهدف في أول أمرها إلى إماتة اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وإحلال الفرنسية، لغة وثقافة، محلها في كافة المجالات بروح استعمارية مكشوفة.

سطحي، قد لا تختلف نتائجه كثيرا عن نتائج دروس الترجمة "التعريب والتعجيم" التي كانت تلقنها مدارس الحماية لثلة من المغاربة والفرنسيين من أجل تكوين بعض التراجمة "المحليين"!

إن التعريب الشامل الذي ندعو إليه سيبقى مجرد عملية سطحية أفقية، لا قيمة لها، ما لم يتخذ بعده "العمودي" لدى كل فرد من أفراد شعبنا، بعده الثقافي الحضاري المتمثل خاصة في **تعريب الفكر وقوالب التفكير**: نعني بذلك ضرورة إعطاء مادة التثقيف التي ستكون معربة لسانا ولغة، مضمونا عربيا قوميا مستمدا من العناصر الأصيلة التقدمية، العناصر العقلانية، في تراثنا، ونابعا من صلب مشاكلنا ومشاغلنا واختياراتنا مغتنيا إلى أقصى حد بثقافة العصر ومنطقه وعلومه. إن ذلك وحده هو الذي سيعطي لشخصيتنا قاعدتها الصلبة المتينة ولقدراتنا على الخلق والإبداع مجالها الحيوي الأصيل.

هل ندعو هنا إلى ما شجبناه من قبل، إلى "التوفيق" بين القديم والجديد، بين " الأصالة والمعاصرة "؟

كلا.. إن الأمر غير ذلك تماما.

ولا بد من الوقوف قليلا عند هذه القضية، قضية **"الأصالة والمعاصرة"** التي تبدو وكأنها الإشكالية الرئيسية التي تستبد بتفكيرنا الحديث والمعاصر. وبعيدا عن الدخول في جدال عقيم، ومناقشة غير منتجه، حول الأصالة ومنابعها والمعاصرة وحدودها، ومن منهما يجب أن يحظى بالأولوية... الخ، نريد أن ننبه، أولا وقبل كل شيء، إلى أن وضع الأصالة في مقابل المعاصرة كضد لها ونقيض إنما يعكس فهما خاطئا وغير سليم لجوهر المسألة، فهما يتجاهل أو يجهل قوانين تطور التاريخ وحركة الفكر.

إن الأصالة والمعاصرة مفهومان لا يتعارضان، لا ينفي أحدهما الآخر نفيا ميكانيكيا إلا على صعيد التصور العقلي المجرد الذي يعزل الظواهر بشكل تعسفي بعضها عن بعض، ويقيم لكل منها كيانا وهميا خاصا به، وإلا فمن ذا الذي يستطيع أن يدعي أنه قادر على تحرير نفسه من دوافع الحاجات الآنية، وتوجيهات المعطيات الراهنة، الخفية منيا والظاهرة، عندما "يسجن نفسه" في التراث؟ ألا يفكر الداعون إلى جعل التراث "سيدا" علينا، أي "تسويده" على مختلف مرافق حياتنا، ألا يفكرون بمقولات الفكر المعاصر، أو ببعضها على الأقل؟ ألا يستعملون في ذلك بعض أساليب هذا الفكر ذاته؟ ثم من ذا الذي يستطيع الادعاء بأنه قادر على أن ينصرف إلى العصر بكليته منسلخا كل الانسلاخ من التراث المنقول إلينا بألف طريقة، متجردا من كل تأثير مباشر أو غير مباشر من جانب المجتمع الذي لا يخلو في أي زمان أو مكان مما يحمله الماضي إلى الحاضر خصوصا عندما يتعلق الأمر بمجتمع كمجتمعنا المثقل جدا بمخلفات الأمس القريب والبعيد، المشبع جدا بالعديد من المفاهيم والمعطيات التي يصعب جدا التمييز فيها بين ما هو من فعل الماضي ورواسبه، وما هو من صنع الحاضر ومعطياته؟

إن مشكلة الأصالة والمعاصرة مشكلة زائفة، خصوصا عندما تطرح على صيغه "ضرورة الاختيار" بين أن نكون أنفسنا فنستوعب تراثنا دراسة وبحثا، تمجيدا وإعجابا، إيمانا وتطبيقا، ليحتوينا هو، بدل أن نحتويه نحن. وبين أن نكون "غيرنا"، فنتقمص شخصيته، ونغرق في ثقافته، ونندمج في كيانه.

كلا..! إن عيني الإنسان توجدان في وجهه لا في قفاه، كما أن وعيه يصبح عدما مع فقدان الذاكرة! إن الهروب من الحاضر ليس

ممكنا إلا في لحظة الممات! والتحرر "الكامل" من الماضي غير ممكن البتة إلا في لحظة الميلاد. وحتى في هذه اللحظة نفسها فإن الماضي يفرض حضوره بالوراثة وأنواع الاستعدادات الخاصة والعامة! إن "إنسان الأمس" لم يعد موجودا ولا يمكن أن يوجد ثانية، مثلما أن "الإنسان البيولوجي" لا وجود له إلا في ظلام الأرحام".

فلماذا، إذن، هذا التمسك، بوهم "ضرورة التوفيق": بين الأصالة والمعاصرة؟

في تقديرنا أن أساس المشكل يرجع في نهاية المطاف إلى ثقل الحاضر علينا، إلى عجزنا عن مواجهته، وعدم تبيننا لحقيقة معطياته، وافتقادنا القدرة على تغييره. ومن هنا تكون الدعوة إلى "الأصالة" (على أنها العودة إلى التراث)، والمعاصرة (على أنها الأخذ من الغير) ليست شيئا آخر سوى شكل من أشكال الهروب من الحاضر، وأسلوبا سلبيا من أساليب رفضه. أما عندما نتمكن من مواجهة الحاضر، حاضرنا نحن، بكل ما يتضمنه ويتزاحم فيه من قديم وجديد، سواء على الصعيد المادي الاجتماعي أو على المستوى الروحي الفكري، أما عندما نشرع فعلا في معالجة مشاكله بالهدم والبناء من أجل تحريره وإعادة بنائه بطريقة منهجية علمية ثورية، فإن الإشكالية التي تطرحها قضية "الأصالة والمعاصرة" ستختفي حينئذ من مجال وعينا لأنا سنكون آنذاك بصدد تحقيق شخصيتنا، هذه الشخصية التي يدفعنا افتقادنا إياها كاملة سليمة إلى الهروب إلى الوراء بدعوى الأصالة أو الفرار إلى الأمام بدعوى المعاصرة.

إن شخصيتنا، هذه التي نفتقد فيها الجانب الأصيل والمبدع لن نحققها إلا من خلال ممارسة ثورية ننكب خلالها وبواسطتها على تغيير الحاضر الذي نرفضه ونستحي منه وبناء المستقبل الذي نطمح

إليه، وحينئذ فقط سيتم لنا -قصدنا إلى ذلك أم لم نقصد- ربط الحاضر بالماضي والمستقبل، ربطا يقضي على الهوة التي تفصلنا عن أصيل حضارتنا وتراثنا وزاهر مستقبلنا ومصيرنا.

يجب إذن أن نكف عن جعل ماضينا منافسا لحاضرنا وعن تصور "حاضر غيرنا" نموذجا لمستقبلنا. يجب أن نعيش حاضرنا، نغيره ونعيد بناءه غير خائفين من ضياع أصالتنا لأن ضمير المتكلم (في نعيش ونغير ونعيد) هو الماضي نفسه هو التراث نفسه هو الأصالة ذاتها، هذه الأصالة التي لا يمكن أن تخرج من الكمون إلى الظهور، من القوة إلى الفعل، إلا بالحركة، بالممارسة الثورية.

***

2- **دمقرطة التعليم**: التعريب الشامل لمختلف مرافق حياتنا الاجتماعية والثقافية والفكرية، التعريب الذي به تتحقق أصالتنا، وتتفتح إمكانيات شعبنا الإبداعية الخلاقة، لا يمكن أن يتم، ولا أن يؤتي ثماره، إلا في جو من التعبئة الشاملة، المخططة المتواصلة، من أجل تحقيق الديموقراطية في التعليم وضمان استمرارها والعمل على تعميقها.

وسواء فهمنا من ديموقراطية التعليم: "تمكين جميع الأطفال، مهما كانت أحوالهم الاجتماعية، من الوصول إلى أعلى مستوى من الثقافة العامة والأهلية المهنية التي تناسب ميولهم واستعداداتهم"، أو جعلناها تهدف إلى "العمل على تزويد كل فرد بأقصى ما يمكن أن يتوافر لديه من القابليات التي تناسب، وتوافق، ما زود به من استعدادات بيولوجية ونفسية"، فإن الديمقراطية، كمبدأ، في ميدان التعليم، تستلزم:

- تمكين الأطفال، ذكورا كانوا أو إناثا، بدويين وحضريين، من الحصول على أعلى حد ممكن من الثقافة العامة التي يجب أن تشكل الثقافة القومية، من تراث وتربية سياسية واجتماعية واقتصادية، عمودها الفقري.

- تمكينهم جميعا، دون تمييز، من متابعة ثم مزاولة التخصص الذي يناسب استعداداتهم ومواهبهم مع إعطاء الأولوية لمتطلبات التنمية وحاجات البناء الاشتراكي المأمول.

- تمكينهم جميعا، وعلى أساس المساواة التامة في الفرص من إفادة الوطن والاستفادة من خيراته، كل حسب كفاءته ومواهبه وقدراته، وذلك بالاستغلال العلمي لطاقاتهم العقلية والعضلية واعتبار ما ينفق عليهم من أجل تعليمهم وإعادة تكوينهم بكيفية دورية منتظمة، استثمارا وطنيا.

إن تحقيق الديمقراطية في التعليم بهذا المعنى يتطلب عدة أمور:

1- من حيث المضمون الذي تحمله:

• أن تكون مرحلة الثقافة العامة واحدة موحدة بالنسبة للجميع (مدرسة وطنية واحدة).

• أن يكون مضمون هذه الثقافة العامة مستمدا، وفي ذات الوقت مغنيا للهدف الوطني العام الذي عبرنا عنه قبل بـ : التحرير والبناء الاشتراكي.

• أن يكون التعليم في هذه المرحلة وفي المراحل التالية نظريا وعمليا معا. يجب ألا يكون التعليم المدرسي مجرد تلقين وتحفيظ بل إغناء للفكر وإكسابا للمهارات اليدوية، وفق خطة ترمي إلى التضييق من الهوة التي تفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري.

• أن تكون برامج المدرسة الوطنية وبرامج "التربية الشعبية" والبرامج التثقيفية الإعلامية التي تغذي وسائل الإعلام بمختلف أنواعها متجاوبة متكاملة وصادرة من نفس التوجيه الذي يفرضه الهدف الوطني العام.

2- من حيث الأساس الذي تقوم عليه:

• ديمقراطية سياسية حقيقية ولامركزية مقننة ومنفتحة تتيح لجماهير الشعب المساهمة الحماسية الفعالة الواعية والهادفة في البناء والتشييد والمراقبة الفعلية لمختلف مستويات المسئولية.

• ديمقراطية اجتماعية تقضي على الفوارق الطبقية، فوارق الغنى والثروة التي تتحكم إلى حد بعيد في المستقبل الثقافي والعلمي للطفل، بل أيضا في مواهبه واستعداداته نفسها، البيولوجية منها والنفسية. (إن ابن الغني يكون عادة أكثر ذكاء من ابن الفقير نظرا لنوع التربية التي يتلقاها والإمكانيات التي توفر له، كما أن أبناء الفقراء يضطرون غالبا إلى الانقطاع عن الدراسة والانخراط في سلك الحياة العملية طلبا للرزق، تحت وطأة فقر الأسرة).

إن ديمقراطية التعليم ستبقى شعارا أجوف فارغا ما لم تكن مؤسسة على ديمقراطية سياسية وعدالة اجتماعية حقة، على اختيارات اشتراكية واضحة. إن الاشتراكية وحدها هي القادرة على توفير المال اللازم والأطر الضرورية لتعميم التعليم تعميما حقيقيا وإعطائه مضمونا وطنيا سليما يخدم الحاضر والمستقبل. وهي أيضا القادرة وحدها على توفير الشغل وبالتالي الخبز للجميع.

مشكل التعليم إذن لن يجد حله الصحيح والوحيد إلا في إطار حل جذري للمشكل العام، السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

محمد عابد الجابري ديسمبر 1974

مشكل جديد يغطى على مشكل قديم!

من حوار مع مجلة "التربية والتعليم" المغربية نشرته في عددها رقم 8-9 السنة الثانية 1984. جرى الحوار حول محورين رئيسيين: الأول يدور حول التراث وقراءته الخ، والثاني يتناول قضية التعليم في المغرب. ندرج فيما يلي هذا الأخير. أما الأول فسندرجه في كتاب لاحق حول موضوع التراث.

1- مشكل التعليم اليوم يختلف ... هناك معطيات جديدة

س- الأستاذ الجابري من القلائل الذين مارسوا التعليم بجميع مستوياته حسبما نعلم وكتب عنه بشكل شمولي، ومن الذين قدموا بجرأة ما سماه "الحل الوحيد الممكن لمشكل التعليم"، فهل ما زال طرحكم هو الحل الوحيد الممكن؟ أم أن هناك متغيرات غيرت الأمور؟

ج- أنت تشير إلى ما كتبته في كتابي "أضواء على مشكل التعليم" وهو كتاب حررته سنة 1973، والحل الوحيد الممكن الذي كنت أتحدث عنه هو الحل المتعلق بالمشاكل التي كانت مطروحة في ذلك الوقت، وهي نفسها المشاكل التي كانت مطروحة قبل 1973 وكانت تتعلق أساسا بقبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس، أي ما نسميه بتعميم التعليم، أضف إلى ذلك تعريب التعليم وتكوين

الأطر. وبكيفية عامة ما كان يسمى بـ "المدرسة الوطنية المغربية"، في مقابل المدرسة الفرنسية التي غرستها الحماية في المغرب وورثها عهد الاستقلال.

اليوم وبعد عشر سنوات تغيرت بعض المعطيات. لم تحل المشاكل السابقة بطبيعة الحال، فما زال الأطفال الذين هم خارج المدرسة أكثر بكثير من الذين هم داخلها، غير أن حدة المشكل لم تعد محصورة في مطلب قبول التلاميذ الذين لم يكونوا يجدون مقعدا في المدرسة، المشكل أصبح الآن كالآتي: أين نضع المتخرجين من الجامعات والمعاهد العليا؟ لقد أصبحنا الآن أمام مشكل جديد يغطي على مشكل قديم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى لم يعد المشكل اليوم: كيف نعرب ونمغرب؟ بل كيف نضمن للحاصل على البكالوريا لغة أجنبية يستطيع بها أن يتمرس بالمراجع العلمية في جميع المجالات التي سيصطدم بها في عمله الجامعي. إذن تغيرت معطيات المشكل كما ترى. ويمكن أن نقول: إن المشكل قد نما وتفرع. أما الحل في حدوده العامة فهو دمقرطة التعليم وغيره، فهذه مطالب عامة تبقى دائما مستمرة وصالحة في كل وقت.

12- يجب أن تبقى التربية متحركة متطورة...

س- قال أحد الأساتذة الذين سبق واستضافتهم مجلة التربية والتعليم: إنه لا يمكن الحديث عن نظرية تربوية مغربية أو تصورها، فقط يمكن الحديث عن خطة تربوية. كما قال: بأنه لا يوجد حل وحيد لمشكل التعليم. ما رأيكم في ذلك؟

ج- إن النظرية التربوية لا وطن لها، إذا كان الأمر يتعلق بنظرية تربوية، بالمعنى العلمي الصحيح. فالنظرية التربوية هي جملة آراء حول نمو الطفل، وطريقة تعلمه، والوسائل التي يجب

استعمالها معه من أجل أن يتعلم بصورة أحسن، في اتجاه التاريخ وفي اتجاه المستقبل. والنظرية التربوية بهذا الشكل هي مزيج من المعطيات العلمية، لأنها تقوم على علم نفس ومزيج من التجارب البيداغوجية التي هي في ذاتها نوع من العلم الخ. إذن، في النظرية التربوية، عندما تستحق هذا الاسم، شيء من العلم، والعلم كما قلت لا وطن له، والإنسان أينما كان هو هو، من ناحية القوانين العامة لعلم النفس، والقوانين العامة للبيداغوجيا.

نعم هناك خصوصيات ترجع إلى البيئة والوسط الذي يتربى فيه الطفل، ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. ولكنني أعتقد أنه لا يمكن أن تقوم نظرية تربوية على أساس بيئي محض، لأن البيئة تتغير، ومن المفروض أن تتغير. نعم، هناك نظرية أمريكية تعكس الواقع الأمريكي بشكل أكثر، وهناك نظرية تربوية أوروبية تحمل كثيرا من ماضي أوروبا وخصوصية أهلها، ومع ذلك كله فلا يمكن الحديث عن نظرية تربوية إقليمية أو قطرية.

ونحن في المغرب كما هو الشأن بالنسبة لجميع بلدان العالم الثالث محتاجون إلى بناء عمل تربوي يعبر عن تصوراتنا للأمور في مجال التربية اعتمادا على دراسات ميدانية: سيكولوجية وبيداغوجية واجتماعية، وإثنية حتى. وهذا بطبيعة الحال شيء مطلوب وضروري، لنسمه خطة أو تخطيطا أو استراتيجية، هذا لا يهم. المهم هو أن نستمر فيما نحن فيه : نأخذ نظريات علمية فعلا مع أنها استخلصت من تحليل واقع غير واقعنا. لكن، إلى جانب ذلك يجب أن نعي أن في التربية، وفي النظرية التربوية كذلك، جانب إيديولوجي لا يخفى، قد لا يتفق مع طموحاتنا وحاجاتنا. نحن أيضا في حاجة إلى نوع خاص من الإيديولوجيا، تناسب

وضعنا وتطلعاتنا. وعلى العموم فإن ما يتعلق بالتربية ليس ثابتا، فالتربية يجب أن تبقى، سواء كفكر أو كعمل، شيئا متحركا يساير التطور ويستعجله. لذلك فأنا لا أعتقد أنه بالإمكان الإتيان بنظرية أو بقوانين عامة في الميدان التربوي، لأن الميدان التربوي ممارسة أكثر منه نظرية أو قوانين.

13- هيمنة الإدارة على التربوي، عمل ستكون نتائجه وخيمة.

س- هناك دعوة إلى ضرورة هيكلة الإدارة التربوية، بحيث تصبح الإدارة المحضة مساعدا لها بدل أن تكون مسيطرة سيطرة تؤدي إلى تهميش الجانب التربوي. ما رأيكم في هذا الطرح؟

ج- أنا متفق تماما مع هذا الطرح، وأقول أكثر من هذا، إننا في هذا المجال نسير بعكس ما يجب أن نسير فيه! إنني مازلت أتذكر كيف أنه في بداية الاستقلال كانت القرارات في وزارة التعليم، والمتعلقة منها بالمسائل التربوية على الأقل، يجتمع في شأنها مفتشون وتربويون ومهتمون، وكانت الهيئة التربوية البيداغوجية في الغالب هي التي تفتي، أو تعطي الرأي؛ والجهاز الإداري، في الغالب، كان يقنن تلك الآراء، ويحاول أن يسهر على تطبيقها. أما الأمور اليوم، حسبما يبدو، فقد صارت معكوسة، إذ بدل أن نعمل على ترسيخ ذلك التقليد الذي يعطي الكلمة في الميدان التربوي للتربويين، ويأتي الإداريون للتنفيذ، بدلا من ذلك، يحول الإداريون عندنا أنفسهم إلى مربين. ونحن في الجامعة، جامعة محمد الخامس، التي لها سمعتها في العالم والتي نفتخر بها، نرى موظفين صغارا في الإدارة يشرعون لنا. نحن لا ننقص من قيمة هؤلاء المشرعين الإداريين، ولكننا نأخذ عليهم أنهم في الغالب لا

يستحضرون المشاكل التربوية. وأعطي مثالا: في موضوع برنامج إصلاح الامتحانات، الأخير، هيأت الشعب التي هي الهياكل التربوية للكليات مشاريع للبرامج والامتحانات، كل شعبة حسب وضعيتها الخاصة، وأرسلتها إلى الوزارة حيث يجلس "رجل الإدارة" وراء مكتبه. وبما أنه أصبح مستلبا بما يسمى "التناسب" أو "المشاكلة" على صعيد عمليات الحاسوب، فإنه يرى نوعا من "الفوضى" في هذه البرامج، وينادي: "يجب أن يتلقى المغاربة جميعهم نفس المعلومات، باعتماد عدد متساو من الكم الزمني، أي الساعات، ويجب أن يكون ذلك على مقاييس كمبيوترية"! إن هذا سلوك فيه تحكم، وفيه عدم مراعاة للجوانب التي تحكم كل موضوع على حدة، مثل الجوانب البيداغوجية.

هذه الهيمنة الإدارية ظاهرة تعم العالم كله بسبب انتشار الكمبيوتر وكافة الأجهزة الإليكترونية. لقد أصبح كل شيء مقولبا، وهذه عدوى انتقلت إلينا. نعم نحن نريد قولبة كثير من الأشياء في بلادنا، ومن جملة الأشياء التي يجب أن تقولب العقلية الإدارية نفسها، وما أقصده بقولبة العقلية الإدارية أن تصبح مرنة بالشكل الذي تصبح به قادرة أن ترى الاختلافات البيداغوجية بين مادة وأخرى، لهذا فإنه، سواء على مستوى الجامعة أو الثانوي أو الابتدائي، يجب الفصل فصلا كافيا ما بين الجانب التربوي، الذي يجب أن تعطى له استقلاليته في البحث وفي التجارب التربوية وفي اقتراح الحلول وتنفيذها، وبين الجانب الإداري الذي يجب أن يشتغل في ميدانه الخاص: ميدان التوثيق والتنفيذ والإشراف والمحاسبة على الوقت.. أما جعل الإداري يهيمن على التربوي، فهو عمل أعتقد أن نتائجه ستكون وخيمة.

14– خلق النظام لا يكون بما هو عكس العملية التربوية.

س– عند حديثكم عن المدرسة المغربية الحالية قلتم: "إن العقاب البدني مظهر أساسي من المظاهر التي لا تخلو منها الحياة المدرسية عندنا، إنها نفس السلطة التي يمارسها على المعلم، بشكل أو بآخر، كل من المدير والمفتش"، ألا ترون أن هذا حكم جائر على كل من المدير والمفتش؟

ج– ما نقصده بالعقاب البدني، ليس هو رفع اليد أو رفع العصا، ما نقصده هو رد الفعل. فعندما يشاغب طفل ويأتي المعلم ويصفعه صفعة، فما يهمنا هنا ليس الصفعة في حد ذاتها، وإنما رد فعل المعلم كمعلم، أي الدور الذي يقوم المعلم بتمثيله في هذه الحادثة: وهو أنه بدل أن يتفهم، وبدل أن يدرس سلوك الطفل، وبدل أن يتعامل مع الطفل كطفل، ويفهم مهمته الحقيقية، وهي الارتقاع بالطفل إلى أعلى، بدلا من ذلك يصدر عنه رد فعل غير مناسب للمهمة التربوية التي كلف بها. وكذلك المفتش نفسه، عندما يفتش معلما، ويراه يرتكب خطأ، أو يقصر في عمله، فإنه يصدر منه رد فعل مماثل، ليس بالطبع عصا أو صفعة، ولكن قد يكون تقريرا أسود، أو عقابا من أي نوع كان، فهذا رد فعل سلطوي، وليس رد فعل تربوي. هذا هو المقصود من قولي ذلك، ومهمة المفتش والمدير ليست المحافظة على النظام، بل خلق النظام الأنسب، وخلق النظام لا يكون بما هو عكس العملية التربوية.

15– المدارس الحرة كانت النموذج للمدرسة الوطنية المغربية

س– لقد قلتم في كتابكم "أضواء على مشكل التعليم في المغرب": إن نظام المدرسة الحرة (ولا نقصد هنا المدارس الخصوصية)، يمكن اعتماده وتطويره، فعلى أي أساس وقع هذا التبني؟

ج- المدرسة الحرة المغربية، هي التي أنشأتها الحركة الوطنية أيام الاستعمار كبديل عن المدرسة الفرنسية من جهة، وبديل من جهة أخرى عن القرويين وفروعها التي كانت قد تكلست وجمدت وانحطت. لقد نشأت المدرسة الحرة بإشراف القادة الوطنيين وكان أساتذتها وطنيون يفكرون من خلال أفق مستقبلي، ويتمتعون بدعم شعبي. هذا هو الإطار الخارجي، أما المضمون فكان عبارة عن برامج حديثة معربة في أفق وطني وعربي إسلامي، فكانت هذه المدارس الحرة، هي البديل الذي قدمته الوطنية المغربية ضدا على المدرسة الفرنسية، وأيضا كبديل عصري للمدرسة التقليدية التي انحطت لقرون خلت. فكان من المفروض أن يؤخذ هذا البديل نفسه أيام الاستقلال ويعمم، بمعنى أن هذه المدارس التي ورثناها عن الحماية الفرنسية كان يجب أن تتبع النموذج الوطني لا العكس. لكن الذي حدث هو أن النموذج الوطني تدهور وأصبح تجاريا، ولكي ينجح تجاريا تفرنس، فانعكست الآية. وحسب اعتقادي، إنه مع التطور لا بد في يوم من الأيام من العودة في نهاية الأمر إلى النموذج الوطني. قد تتغير بعض المسائل نظرا لتغير الظروف، ولكن النموذج الوطني الذي خلق في الأربعينات، وفي أوائل الخمسينات، لم يخلق، هكذا، بتفكير مفكر معين، بل ظروف الكفاح الوطني هي التي خلقته. وهذا هو معنى الأصالة فيه، أي أنه انبثاق من صلب وأحشاء تاريخنا الوطني.

16- التعليم الجامعي بين التلقين والبحث العلمي

س- يقال إن من أكبر سلبيات جامعاتنا كون الدراسة فيها تعتمد على المحفوظات، مما يعني البحث العلمي الحقيقي. إلى أي حد هذا صحيح؟

ج- إن المسألة نسبية، فإذا قارنت الآن وضعنا في الجامعة المغربية (وأنا أتكلم أساسا عن جامعة محمد الخامس التي أعرفها)، إذا قارنت وضعنا مع وضع بعض الجامعات في المشرق أو في إفريقيا، فسنكون نحن أقل تدهورا، وإن كان المثل الأعلى ليس في من هم وراءنا، بل المثل الأعلى يجب أن يكون في من هم أمامنا وفوقنا. ومع ذلك يجب أن نميز بين الكليات. ففي كليات الطب والعلوم والمهندسين لا أعتقد أن هناك ظاهرة حفظ. صحيح أن الطلبة هناك يأخذون نقطا على الكراسات، ويأخذون ملخصات، وهذا في الدنيا كلها، لكن إلى جانب ذلك هناك مراجع ومخابر. وتبقى الكليات الأدبية، وهي عندنا، على الرغم من كل شيء، ليست بهذه الصورة التي تقدم عنها، لماذا؟ خذ مثلا مصر التي لها تقاليد جامعية -والجامعة المصرية رائدة كما نعلم- في مصر ماذا يحصل، بل وماذا حصل منذ زمان؟ الأستاذ يكتب دروسه ككتاب يوضع للطلبة. فجميع الكتب الجامعية التي نراها الآن في مصر، هي في الحقيقة دروس، وهناك ظروف مادية هي التي تضطرهم للقيام بهذا النوع من العمل ليتمموا النقص في أجورهم، وربما هم معذورون من هذا الجانب. والمهم أن هناك دروسا تكتب وتقوم مقام المراجع. أما نحن في المغرب، فليست لدينا، اليوم على الأقل، مثل هذه الظاهرة، فالأساتذة عندنا في الغالب لا يطبعون دروسهم بهذا الشكل، وحتى من يطبعها فإنه يقوم بذلك بواسطة "استانسيل"، ولكنها تموت بعد عام أو عامين، ولا تصبح هي المعرفة الخالدة. أما في مصر فإن المعرفة الخالدة هي الدروس. والغالب عندنا أن الجامعيين لا يؤلفون دروسا لتلامذتهم، وإنما يؤلفون لأن هناك أفكارا تشغلهم، أو لأن لديهم ما يريدون أن يقولوه. أما "خذ من

هنا ومن هنا وقل هذا كتابنا"، واعطه للطلاب لـ"يحفظوه"، فهذا ما لم يصبح بعد لدينا تقليدا. وبالنسبة لي شخصيا أتضايق بشدة من الطالب الذي يرد إلي بضاعتي كما هي يوم الامتحان. مثل هذا الطالب قلما ينجح في مادتي. قد يكون هناك أساتذة يرغبون في استرجاع الطالب لما ألقوه كما هو، لكن في كثير من الحالات، فإن الطالب الذي ينجح هو الطالب الذي يخرج عن ما يقال في القسم أو المدرج، هو الذي يبحث ويطالع ويكون نفسه، ومن هنا يستطيع أن يتلاءم مع أي موضوع كان.

ومع هذا كله فإن الظاهرة العامة بالقياس إلى أوروبا وأمريكا أو روسيا، هي أن البحث العلمي عندنا ضعيف جدا، ويتجلى ذلك على الأقل في العمل اليومي، ويتجلى في الميزانيات التي تخصص له، ويتجلى أيضا في الحجرات المخصصة للبحث وفي الأطر الخ. فإذا لم نعالج الوضع المتردي الذي يتخبط فيه البحث العلمي فإن التقهقر آت، وسيكون أشد خطورة على الأجيال الصاعدة والمقبلة.

17- المسألة مسألة عمل، وليست مسألة اختيار!

س- لقد سبق ومست دراساتكم الأوتار الحساسة في العملية التربوية، فلماذا لم تتابعوا السير في هذا الاتجاه؟ أيعود ذلك ليأس من الموضوع مما جعلكم تتجهون كلية إلى التراث تقلبونه بحثا عن الحقيقة المفقودة كما يقول البعض؟

ج- لم أنصرف عن ميدان التعليم رغبة في التراث. كل ما في الأمر أن الإنسان، أحيانا، مسير أكثر مما هو مخير، أقصد أن طبيعة العمل تفرض عليه نوعا من الانشغالات خاصا. فعندما التحقت بالجامعة، وجدت نفسي مضطرا للانقطاع إلى المهام العلمية التي أصبحت مكلفا بالقيام بها، وبطبيعة الحال لم يكن في إمكاني

أن أحضر دروسي وأهتم بموادي وفي نفس الوقت أتابع الكتابة حول التعليم أو التربوية أو غيرهما. أما اهتمامي بالتراث فليس من أجل البحث عن حقيقة مفقودة، وإن كان من الواجب أن نبحث فعلا عن الحقيقة المفقودة، ما دامت مفقودة، ولو من أجل أن نتأكد من عدم وجودها على الأقل. نعم، من حين لآخر يراودني الشعور بالأسى لكون الوقت لا يسمح لي بمتابعة الاهتمام بميدان التربية والتعليم. لقد كان بودي أن أهيئ بعض المراجع لطلاب مدارس المعلمين، ولدي بعض الأعمال في هذا المجال، لكن الوقت لم يسعفني بعد للقيام بذلك، لأن العمل الجامعي اليومي يأكل كل وقتي، فالمسألة مسألة عمل، وليست مسألة اختيار.

18- الفرق بين الحوار العلمي والخصومات الكلامية

س- في عالمنا الفكري يلاحظ غياب الحوار، أيعود ذلك لكون المغربي أصبح مستهلكا محضا، أم لضحالة فكرنا نفسه؟

ج- الحوار أنواع: منه ما ليس حوارا بل خصومات أو انعكاسا لخصومات، فكثير من أنواع الحوار التي نسمعها في المشرق أو غيره، قد نجد مصدرها في وضع اجتماعي، فهي خصومات سياسية. أما الحوار العلمي الذي تفرضه المشاكل العلمية، والذي توحي به المشاكل المطروحة، فنحن نفتقده طبعا، نحن وكثير من الشعوب، لسبب أساسي، وهو أننا لم نبدأ فعلا في الإنتاج العلمي. فلكي يكون هناك حوار علمي، يجب أن تكون هناك قضايا علمية مطروحة ومدروسة، وفيها آراء خاصة اجتهادية تناقش، فيقوم حوار. نحن مازلنا في مرحلة الاستهلاك، استهلاك علم الغير، استهلاك فلسفة الغير، آراء الغير. وفي أحسن الحالات نحاول أن

نكيف أو نطوع هذه الفكرة أو تلك مع واقعنا. فنحن مازلنا في أحسن الحالات نحاور واقعنا، ولم نصل بعد إلى إنتاج نظريات نتحاور حولها. إذن المسألة في نظري ليست عقما، إنما هي مسألة تطور، ومسألة وقت. وأعتقد أنه إذا سارت الأمور في نفس الاتجاه الذي سارت فيه خلال السنوات العشر الأخيرة، فإننا بعد عشر سنوات، لربما تكون عندنا ثقافة يسودها حوار بالمعنى المعقول. فالحوار هو تبادل وجهات النظر حول موضوع معين، قيلت فيه وجهات نظر معينة، ونحن لم نقل بعد وجهات نظر معينة حول موضوع معين، حتى يقوم هذا الحوار. فنحن نتحاور في وجهات نظر الآخرين، إن ما هو مطلوب منا هو أن نحاور واقعنا أي نبني آراء حوله، هذه الآراء إذا نجحنا في صياغتها بالشكل الذي تعكس به الواقع، يمكن أن تصبح موضوعا للمناقشة. أما الحوار من أجل الحوار، فهو خصومة، أما أن نتحاور حول بارث أو سارتر أو ماركيوز، فهذا ليس حوارا.

19- جوهر المشكل في اللغة العربية

س- كيف ترون تدريس اللغة العربية في المدارس، من القواعد والتطبيق، لتصبح ملكا للطفل وأداة وظيفية؟

ج- المشكل له أبعاد كثيرة جدا، فتوظيف اللسانيات في تدريس اللغة العربية، شيء سابق لأوانه، لأن اللسانيات الحديثة كلها مرتبطة بلغات أخرى تختلف بنياتها كثيرا أو قليلا عن بنيات اللغة العربية، وليس هناك بعد لسانيات ذات طابع عربي. صحيح أن اللسانيات تطمح لتكون علما فوق اللغات الخاصة، ومع ذلك يجب أن نعترف أن اللغة العربية تختلف في بنياتها وفي كثير من

خصائصها عن اللغات الأوروبية التي هي مجال البحث في علم اللسانيات المعاصرة. وإذن فمن المجازفة إسقاط النتائج التي تم التوصل إليها في لغة معينة على اللغة العربية. إن أمرا كهذا يجب التروي فيه، والقيام بتجارب ميدانية قبل أي تعميم. هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن القواعد النحوية وتطبيقاتها في مادة الشكل عندنا يجب أن تراجع، وهذا شيء ضروري، لأن مشكلة النحو العربي مشكلة موضوعية، لأن النحو العربي مقنن منذ القرن الثاني الهجري إلى اليوم ولم يتغير إلى اليوم.

فمن الناحية التربوية يمكن القول إن تعليمنا في هذا المجال له وجه سلبي ووجه إيجابي، فما نسميه "مادة الشكل" مثلا وهي تخص المغرب، إذ ليس هناك في المشرق اهتمام بها، هي من جهة ذات وجه سلبي لأنها تحصر تعلم اللغة العربية في عملية آلية هي الشكل، في حين أن الشكل نفسه، وهذه من خصائص اللغة العربية، يتوقف على فهم المعنى. فعملية الفهم هي الأسبق وليس العكس. في الفرنسية مثلا تتعلم قواعد اللغة الفرنسية من أجل فهم اللغة الفرنسية، أما عندنا فيجب أن نفهم الجملة قبل أن نشكلها، فنحن نطالب الطفل بأن يفهم شيئا لم تتوفر لديه وسائل فهمه.

عندما كنت معلما في قسم الشهادة الابتدائية كنت أعي هذه الحقيقة، وقد اهتديت إلى طريقة وجدتها مفيدة في هذا المجال: أكتب القطعة على السبورة غير مشكولة طبعا، وعند الانتهاء من كتابتها اترك التلاميذ لمدة عشرة دقائق يقرأونها ثم أقفل السبورة، وأطلب من التلاميذ أن يعيدوا شفاهيا النص المكتوب أي أن يحاولوا حكاية معناه بأسلوبهم الخاص، ومن خلال الإعادات تتكون لديهم فكرة عن القطعة، يتحقق لديهم فهم للقطعة، وحينئذ يسهل عليهم

شكلها. وهكذا فقبل أن نبدأ في الشكل نكون قد حققنا عملية فهم النص: سياقه ووقائعه، وذلك ما يسهل عملية الشكل. طبعا هذه عملية إجرائية من الناحية التربوية. قد تكون مفيدة بالنسبة لوقتها، ولكن المشكل بالنسبة لنا، نحن العرب جميعا، أكثر تعقيدا من هذا، إنه يتلخص في الانفصال الموجود بين لغة البيت والشارع والمدرسة وبين لغة الكتب. إن عملية إصلاح اللغة العربية لن تنجح بأية طريقة كانت، بهذا الأسلوب أو ذاك، إلا إذا استطعنا أن نعرب الحياة العامة نسبيا. والتلفزيون يلعب هنا دورا كبيرا جدا. أذكر أنه في تونس، حيث يمكن التقاط التلفزة الإيطالية، وحيث أن المشاهد العربي يبحث عن غير تلفزته الوطنية، فإن الأطفال والنساء هناك يتحدثون الإيطالية، مع أن المستعمر هو فرنسا. إن الناس هناك، اكتسبوا لغة بدون سبورة وطباشير وبدون قواعد وحروف، إذ أصبحوا يفهمون اللغة الإيطالية، ويتحدثون بها من خلال الصورة المتلفزة المنطوقة المتحركة. فلو استعملت هذه الأجهزة بتقنية وتخطيط من أجل تعريب المجتمع المغربي، بل والعالم العربي كله، لقطعنا أشواطا بعيدة. فلو عربت الأفلام المصرية وحدها، لتعرب العالم العربي كله. إن المشكل مشكل عام وليس مشكلا جزئيا، وبعد سنوات قلائل عندما تبدأ التلفزات الأجنبية في بث برامجها بواسطة الأقمار الاصطناعية، سنصبح أمام غزو لغوي وثقافي لم يشهد التاريخ له مثيلا.

س- إن مفهوم الامتحانات، انعكس على دور التعليم، وانعكس على عملية التأليف المدرسي، فأصبحنا لا نجد أكثر من الكتب التي ترشد أو تساعد أو تعين.. على اجتياز الامتحان، وكأن الهدف هو اجتياز الامتحان بنجاح. فكيف تفسرون ذلك؟

ج- هذا من الظواهر العامة، وهذه الظاهرة، نقلد فيها غيرنا، والامتحانات كما قيل منذ قرون: شر لا بد منه. وظاهرة التأليف للامتحان، ظاهرة يشهدها العالم كله، ومع ذلك يجب أن لا نسلم بالواقع، بل يجب أن نفكر في الكيفية التي يجب أن تخفف بها هذه الظاهرة، ففي أوروبا بدأت عملية التخفيف من الامتحانات، وحتى امتحانات البكالوريا بدأ التفكير في إعادة النظر فيها. هناك يفكرون، وقد يجربون في الدول التابعة، وقد تكون النتيجة سليمة. والمطلوب منا نحن أن نفكر من داخل حاجاتنا، ومشاكلنا، وهذا هو المطلوب، وقد تحدثنا قبل عن مشكل القولبة مع العقل الإليكتروني، فنحن مازلنا في مرحلة القولبة.

20- ليس لدي ما هو أكثر صراحة مما صرحت به

س- في الأخير نريد كلمة صريحة في التعليم، وفي مجلة التربية والتعليم؟

ج- يبدو كأن كل ما قلته ليس صريحا، فأنا لا أتكلم إلا بصراحة، فليس لدي ما هو أكثر صراحة مما صرحت به. أما بالنسبة لمجلة التربية والتعليم فأرجو لها كامل التقدم والازدهار، وما دمنا قد تكلمنا عن الحوار، أرجو أن تنجح المجلة في خلق حوار وسط المعلمين حول قضايا التعليم نفسها، وأن تنجح في طرح قضايا تثير مثل هذا الحوار، لكي تشد الناس إليها، ليس فقط من أجل نفسها، بل من أجل ما تحمله من فوائد أو آراء أو معارف أو تنوير للجميع، فمجلة التربية والتعليم في المغرب، إذا كان يمكن القول إنها جاءت متأخرة عن وقتها، فإن من واجبها أن تتدارك ما فات، أو على الأقل أن تعمل من أجل ذلك.

"مجلة التربية والتعليم" – السنة الثانية – العدد 10/9 – 1984